



e-ISSN 2707-54198
ISSN 2306-4072

UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AÑO 5 N° 5 VOL. 5

DICIEMBRE 2019

Revista

IDENTIDAD

Investigación Científica,
Pedagógica y
Humanística



HUÁNUCO - PERÚ



UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN

IDENTIDAD

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

Volumen 5 N° 5

Diciembre 2019

Huánuco - Perú

UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN

IDENTIDAD

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación

IDENTIDAD

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

Volumen 5 (N° 5)
Diciembre 2019

ISSN 2306-4072

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

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

Editor:

Arturo Lucas Cabello

COMITÉ EDITORIAL:

Gino Damas Espinoza
Ido Lugo Villegas
Doris Guzmán Soto
Adalberto Lucas Cabello
Arturo Ortiz Morote
Caleb Miraval Trinidad
Haiber Echevarría Rodríguez
Enrique Isidro Santiago Poma

COMITÉ CIENTÍFICO:

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

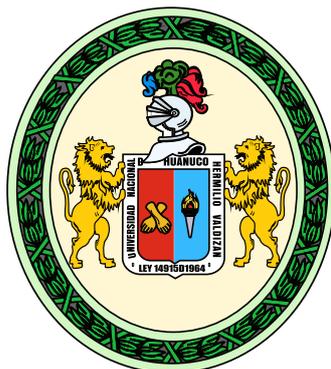
Distribución y canje

Facultad de Ciencias de la Educación - UNHEVAL

Av. Universitaria N° 601

Teléfono: 062-591060

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



UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN

DIRECTORIO

RECTOR

Dr. Reynaldo Ostos Miraval

VICERRECTOR ACADÉMICO

Dr. Ewer Portocarrero Merino

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

Dr. Javier López y Morales

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DECANO

Dr. Andres Avelino Cámara Acero

DIRECTOR ACADÉMICO PEDAGÓGICO

Dr. Jesús Ortiz Morote

Dr. Fermin Pozo Ortega

ÍNDICE

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

ARTÍCULOS

Augusto Salazar Bondy: Reflexiones sobre la educación <i>Anibal Campos Rodrigo</i>	11
---	----

Desarrollo de estrategias de aprendizaje en la formación por competencias en estudiantes del programa de comunicación y literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión <i>Pablo Lenin La Madrid Vivar</i>	16
---	----

La accidentada relación entre la Ciencia y la Filosofía. Acusaciones y reconstrucciones <i>Richard Antonio Orozco C.</i>	24
---	----

Anscombe y Wittgenstein: Críticos de la moral moderna <i>Luis Estrada Pérez</i>	35
--	----

“LEER PARA ENSEÑAR MEJOR” Propuesta de animación y promoción de la lectura en la población docente de la Región Huánuco. 2020-2025 <i>Caleb Josué Miraval Trinidad</i> <i>Haiber Policarpio Echevarría Rodríguez</i>	43
--	----

La epistemología, es de profesionales y especialistas, pero es una disciplina de la filosofía que, por su naturaleza, es transdisciplinaria y multidisciplinaria, porque no sólo analiza, reflexiona de modo riguroso y crítico el conocimiento, producto del quehacer científico, sino además porque trata sobre la misma construcción del conocimiento científico, tema que fue una discusión permanente desde la Grecia antigua, filosofía al cual recurrimos, para tratar problemas contemporáneos pese a sus 2,500 años de antigüedad, todo porque allí se descubrió el logos como instrumento para pensar nuestro mundo.

Este retorno racional se acentuó en el siglo XV, renacimiento que desembocó en la revolución científica en el siglo XVII. Precisamente en 1690, Locke publica su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, en este tratado Locke, entre muchas preocupaciones epistémicas, trata sobre el conocimiento humano; para él las verdaderas ventanas del origen del conocimiento es la experiencia, por eso es considerado como uno de los autores más connotados de la filosofía británica.

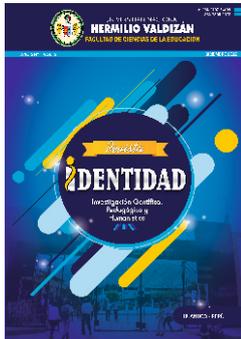
Para Locke el conocimiento humano, son de tres tipos 1) El conocimiento demostrativo, 2) El conocimiento sensorial; y, 3) El conocimiento intuitivo. De este modo Locke generó una gran discusión sobre la naturaleza del conocimiento, tanto en las academias científicas como en las universidades, institución del cual muchas veces renegó por su carácter peripatético. Hago referencia, esta historia, porque hoy con la nueva ley Universitaria N° 30220 se ha centrado aún más el rol de la investigación en la universidad, esto es en la construcción de conocimiento científico, sea esto en el área de la ciencia fuerte o la ciencia débil, en la forma de artículos científicos.

Estos artículos tienen que ser publicadas en revistas indexadas, con el propósito de atender la demanda de los investigadores internos y externos a nuestra alma mater, la revista *Identidad* tiene en curso su indexación, proceso que por nada es fácil, pues los trámites internos demandan un seguimiento complejo, podemos decir hasta policiaco; los requisitos son demasiados exquisitos, demanda el concurso de técnicos, etc. y definitivamente, el problema es presupuestal.

Sin embargo, queremos agradecer a las autoridades, administrativos y docentes de nuestra universidad y pares académicos, como de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional Federico Villarreal, por seguir apostando por este proyecto largamente soñado y que esperamos que se haga realidad en el tiempo más corto.

ARTURO LUCAS CABELLO
DIRECTOR

ARTÍCULOS



Augusto Salazar Bondy: Reflexiones sobre la educación

Augusto Salazar Bondy: Reflections about education

● **Anibal Campos** es docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)
(anibalcampos12@yahoo.es)(<https://orcid.org/0000-0002-2235-0680>)

Recibido: 2019-10-13 / Aceptado: 2019-11-10 / Publicado: 2019-12-01

Resumen

En el presente artículo se aborda la revisión de las ideas educativas de Augusto Salazar Bondy que desarrolló hacia los años 60 del siglo XX. Se intenta enmarcarlo en la interrelación de una examinación al nivel ontológico y al nivel histórico existencial social. Se pone de relieve que sus ideas sobre la educación se inician en una examinación de tipo ontológico, general que no incide en la especificidad de la vida social, pero que avanzando el tiempo se ve impulsado a pasar a la examinación de tipo existencial social histórico, donde empieza a poner de relieve los problemas de tipo social en los que va desarrollando una especie de balance de la vida educativa nacional para ir vinculándola a las necesidades del desarrollo nacional, lo cual le llevará a formar parte del proceso de la reforma educativa que impulsará el gobierno de Juan Velasco Alvarado.

PALABRAS CLAVE

Educación, ontología, educación nacional, reforma educativa.

Abstract

This article discusses the review of the educational ideas of Augusto Salazar Bondy that he developed towards the 60s of the 20th century. It is tried to frame it in the interrelation of an examination at the ontological level and the social existential historical level. It is emphasized that his ideas about education begin in an examination of an ontological type, a general one that does not affect the specificity of social life, but that advancing time is driven to move on to the examination of historical social existential type, where he begins to highlight the social problems in which he develops a kind of balance of national educational life to link it to the needs of national development, which will lead him to be part of the process of educational reform that will drive the government of Juan Velasco Alvarado.

Keywords

Education, ontology, national education, educational reform.

1. Introducción

Augusto Salazar Bondy, quien a pesar de su vida inconclusa (1925 – 1974), nos ha dejado una variedad de ideas filosóficas entre las que se encuentran las relativas a la educación. Como pensador comprometido con su tiempo y con los problemas humanos. Sus ideas sobre la educación traslucen su inquietud por resolver las necesidades educativas de la sociedad peruana.

A sí en las líneas sobre problemas de educación presentes en 1) Misión y formación del maestro. 2) Educación humanística y educación técnica: una falsa oposición y 3) La educación peruana en el mundo contemporáneo que hemos tenido la posibilidad de consultar, se puede apreciar dos clases de enfoque uno, que podemos llamar ontológico y otro histórico social. Como resultado de esa preocupación sobre los problemas educacionales del país Augusto Salazar Bondy se incorporaría hacia 1970 al régimen nacionalista de Juan Velasco Alvarado para participar en el proceso de la Reforma Educativa, empeño durante el cual le sorprendió la muerte, desapareciendo así prematuramente esta luminaria de la filosofía peruana y latinoamericana.

2. Dos ideas de la educación en Augusto Salazar Bondy entre 1935 y 1959

2.1 Ontología Educativa

Las ideas sobre la educación de Augusto Salazar Bondy que aquí intentamos comentar no forman parte de un discurso orgánico de largo aliento, sino más bien de discursos breves. En éstos sin embargo encontramos expresadas áreas de reflexión que se corresponden con 1) una noción ontológica y 2) con una noción histórico social (de existencia concreta).

La educación supone la existencia humana como el punto de partida de toda educación. Pero la existencia humana no es

posible sin la existencia de un substrato fundamental sobre el cual ella puede ser posible. Dicho substrato es la naturaleza. Tenemos así el primer gran vínculo entre naturaleza y hombre. Donde encontramos el ser natural del hombre. Pero la existencia humana supone a la vez la existencia de un vínculo de hombre a hombre que se manifiesta como a multiplicidad de relaciones entre los hombres. Donde encontramos el ser social del hombre.

En el contexto de ambas clases de relaciones se presentan heterogéneas necesidades y acciones. Una de las mismas es la educación. Intentar reflexionar o hablar sobre ella haciendo abstracción de lo concreto de su ubicación en la vida humana implica una reflexión ontológica en tanto y en cuanto se la aborda en la exclusiva relación general o universal del hombre-naturaleza y hombre-hombre.

El hombre se relaciona con la naturaleza como con la primera fuente de su ser. Pero en dicha relación el hombre necesita estar dotado de las mejores formas de establecer dicha relación, tiene que capacitarse una y otra vez con las mayores habilidades y comprensiones a fin de apropiarse de ella sin poner en riesgo ni la fuente de la existencia ni la existencia propia. El hombre en la medida que no es un ser abstracto, es decir, que no existe como ser al margen de la vida social colectiva como una pura individualidad, sino entablando relación con otro hombre, requiere también dotarse de las mejores disposiciones, habilidades y comprensión. Necesita de cultura, necesita de cultivarse¹. Dicho cultivo es para Salazar Bondy la educación. Cultivo del hombre para llevar adelante su doble relación con la naturaleza y la sociedad.

El hombre es un ser social, pues y a partir de este ser lleva adelante su doble relación. Donde la educación resulta ser un factor básico en el contexto de la realización de esas dos relaciones. Ella en el concepto de Salazar «es un acto de» que traslada presenta, imprime adecuados contenidos y suscita a dignificación y el progreso del hombre. «Un acto de» trasladar «las

normas los valores, las ideas, las formas de acción reconocidas y aceptados en el grupo social» e imprimir «en el alma de los educandos», haciéndolos «capaces de desarrollarse en armonía con la comunidad» por lo cual pueden quedar «preparados para una existencia productiva cian el seno de ella».

La educación implica así la relación Sociedad–Educación–Educativo. Donde 1) la sociedad es la fuente de los contenidos; 2) la educación el traslado, la impresión de tales contenidos; y 3) el educando el receptor de dichos contenidos. La visión de a educación como "acto de", así, en términos generales sin considerar la estructura concreta del hombre, de la sociedad es, pues, lo que constituye la ontología educativa, que indaga y expresa el ser de a educación en general. Esta forma de entender la educación en cuanto factor social ha sido por lo común la forma normal en que ha sido comprendida y reflexionada la educación, resultando ser casi siempre el punto de vista de los sectores que han tenido bajo su control el orden social en las diferentes fases de la historia humana.

En esta ontología de la educación la relación, ser social–conciencia social ha sido concebida de modo abstracto considerando un ser social homogéneo, idéntico a sí mismo y donde los individuos están supuestos socialmente, como semejantes, en su inserción, en el contexto de las relaciones socio-económicas y jurídicas; donde la conciencia resulta también concebida como homogénea y correspondiente en la misma dimensión a todos los individuos.

Esta ontología se puede apreciar en las ideas educativas expresadas por Augusto Salazar Bondy en la «síntesis de la conferencia inaugural de una de una serie de extensión cultural anexa al curso de perfeccionamiento magisterial organizado por el Ministerio de Educación Pública» en 1955 publicada con el título de «Misión y Formación del Maestro».

Pero aún al nivel ontológico se podría caracterizar a la educación en su esencia que a

lo largo de la historia humana no ha habido una tal educación homogénea y correspondiente a las necesidades de todos los hombres por igual. Tan solo como proyección, sólo como un telos puramente ideal, la educación, el ser (educación) se nos puede presentar libre de su existencia heterogénea, enmarcada en la diferenciación social. La educación vista en una tal teleología está tan ínsita a la utopía. Un más allá sin lugar. Esa ha sido una característica arraigada que ha estado presente en la concepción educativa de las élites no solo culturales sino también económicas que han hegemonizado las sociedades.

La ontología educativa puede ser atravesada por la visión realista histórica y social, es decir objetivamente Así estaríamos frente a dos ontologías educativas opuestas: 1) una ontología purista (formal-abstracta), y 2) una ontología realista histórica.

La reflexión filosófica sobre la educación hacia 1955 en Augusto Salazar Bondy se nos revela así enhebrada en la primera ontología educativa. Más, cabe reconocer que la intención es la de un intelectual preocupado, interesado en el mejoramiento de la educación nacional y que ella se eleve a la altura de los tiempos modernos; interés y preocupación que efectivamente llevarán a ver la educación en su entronque social y la diferenciación social.

2.2 Idea Histórica y Social de la Educación

No hay una educación en abstracto. Una educación para el hombre, pero al margen del hombre, sin el hombre. El hombre tampoco es un ser abstracto que exista como una unidad sin una estructura de relaciones, sin niveles y grados de desarrollo en su relación con la naturaleza y con el hombre. Donde de el hombre implica la pluricidad humana, la existencia de multiplicidad de relaciones inter-humanas, es decir el conjunto de las relaciones sociales. La existencia de grupos, colectividades sociales que en gran parte de la historia humana han existido con notorias diferencias socio-económicas entre sí.

Augusto Salazar Bondy nos deja notar el reconocimiento de esa problemática histórico-social del hombre y paralelamente con ello la problematización social de la educación, tema en reflexión aquí. En tal perspectiva lo hallamos hacia 1959 en las líneas de «la Educación Peruana en el Mundo Contemporáneo» donde ataca la situación presente de la educación como «una educación en crisis», relacionando tal crisis educativa con una fuente mayor de problemas, la de la crisis social diciendo que la educación está en crisis porque el «Perú está en crisis» pero ¿cuál es el Perú que está en crisis?, Salazar lo dice claramente: el Perú en el que impera «la desigualdad social», «los privilegios», «la explotación del trabajador», «el enclaustramiento de las regiones» que se corresponden con la crisis del «orden económico vigente»

La educación como reflejo de la sociedad, pues, para Salazar Bondy, sufre las consecuencias del estado de la sociedad. Dicha sociedad es aquella cuya clase dirigente ignoraba e ignora la necesaria correspondencia entre educación y sociedad, entre educación y desarrollo nacional. Así se explica que la escuela haya estado divorciada de la sociedad y que se haya construido un sistema educativo ideal y sin ninguna relación con el ser social, la sociedad peruana de ese entonces, que requería de una educación para el desarrollo, que a la vez implicaba una educación para el cambio, aunque, dicho sea de paso, la educación sola no pudiera realizar ese cambio.

Ante la ausencia de la debida vinculación de la educación con la realidad cuya expresión patética era la oposición entre «educación humanista» (o común) y «educación técnica», falsa oposición según Salazar ya que ambas se complementan por corresponderse una con los fines y la otra con los medios del desarrollo en el mundo contemporáneo, urgía, para él, establecer una educación de la crisis.

Esa educación para el desarrollo implicaba en su sentido trascendente el aseguramiento de «nuestra dignidad de hombres y nuestra libertad como grupo»,

además «trabajar por la unidad de la comunidad peruana que hasta hoy (1959) está dividida por la desigualdad social,...». La educación la concibe como una educación «para la vida», ideal que denomina «idea-eje» enmarcada en la idea de «educación para el desarrollo». Lo que conllevaba la exigencia de convertir a la educación, a través de la «escuela técnica», en formadora de hombres «nuevos» que puedan responder eficazmente a la necesidad del desarrollo nacional, material y espiritual.

Hacia 1959 Augusto Salazar Bondy pues, ha pasado de la ontología de la educación a la existencia de la misma. A concebir la educación como un «acto de» trasladar los contenidos existenciales de la comunidad seguido de un «acto de» descubrimiento de las necesidades y posibilidades del hombre peruano para sacar del estancamiento y la dependencia a la sociedad peruana por la vía del desarrollo nacional. La necesidad signada por un Perú en crisis material, atrasado y el señalamiento de los elementos que lo puedan sacar de dicha situación muestran que la visión de Salazar Bondy sobre la educación ha asumido un carácter un tanto social e histórico. Pues, se esfuerza en mostrar las deficiencias de la educación y el sistema educativo de entonces (1959) y proponer las acciones sociales necesarias para que el país supere la crisis.

La propuesta va de una educación de la crisis a una educación para el desarrollo y el cambio; es decir, va de una balance de la educación a una propuesta de nueva educación. No encontramos explícitamente los agentes sociales que pudieran llevar a efecto tales tareas educativas, como fueran planteados, v. gr., ya treinta años atrás por José Carlos Mariátegui, pero aún así la actitud contestataria salazariana al problema educacional de su tiempo presenta un curso que explicará el porque aceptó él (y participó del) intento de transformación educativa del gobierno del General Juan Velasco Alvarado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

Salazar Bondy, A. (1925-1974). *Entorno a la educación*. Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Mariateguá, J. C. (1972). *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Empresa Editora Amauta, Lima, Vigésima Edición .



Desarrollo de estrategias de aprendizaje en la formación por competencias en estudiantes del programa de comunicación y literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Development of learning strategies in competency training in students of the communication and literature program of the Faculty of Education Sciences of the Daniel Alcides Carrión National University.

- **Pablo Lenin La Madrid Vivar** es docente de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión(Perú).
(palamavi0671@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0003-0330-0220>)

Recibido: 2019-10-12 / Aceptado: 2019-10-03 / Publicado: 2019-12-01

Resumen

Objetivo: proponer estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias en la formación de estudiantes del programa de Comunicación y Literatura de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, del departamento de Pasco, Perú. Estrategias, que deben ser utilizadas por los docentes universitarios con el propósito de movilizar las capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes para que puedan aplicar las competencias adquiridas en el mundo laboral en que se desenvolverán. Método: descriptivo transeccional porque describimos el desarrollo de las competencias en la educación universitaria en los momentos actuales. Conclusiones: la aplicación de estrategias de aprendizaje, por parte de los docentes universitarios, en el modelo por competencias favorece significativamente al logro de los propósitos académicos universitarios. Asimismo, se debe rediseñar la estructura académica y administrativa de la educación universitaria, priorizando la formación por competencias,

PALABRAS CLAVE

aprendizaje por competencias, estrategias de aprendizaje, desarrollo de competencias profesionales.

Abstract

Objective: to propose learning strategies for the development of skills in the training of students of the Communication and Literature program of the National University Daniel Alcides Carrión, of the department of Pasco, Peru. Strategies, which must be used by university teachers in order to mobilize the abilities, knowledge, skills and attitudes of students so that they can apply the skills acquired in the work world in which they will develop. Method: descriptive transeccional because we describe the development of competencies in university education at the present time. Conclusions: the application of learning strategies, by university teachers, in the competency model significantly favors the achievement of university academic purposes. Likewise, the academic and administrative structure of university education must be redesigned, prioritizing skills training,

KEYWORDS

Competency learning, learning strategies, professional skills development.

1. Introducción

“El desarrollo de currículos basados en competencias, más que una moda intelectual en el campo de la educación superior, es una tendencia que se impone en el mundo de hoy, debido a las exigencias del entorno laboral. [...] Lo que implica gestionar profundos procesos de cambio conceptual sobre la misión de la universidad, la forma de educar profesionales y la finalidad de los mismos en la sociedad” (González, 2006). La formación de los futuros profesionales, que desempeñarán los cargos del mundo laboral, tiene que llevarse a cabo no solo con profesionalismo, sino también con el desarrollo de las capacidades y habilidades que los estudiantes poseen, para el efecto es necesario que la educación universitaria trastoque su *modus operandi académico*, es decir, girar el actual modelo de enseñanza – aprendizaje a un modelo por competencias, pero no solamente de una manera declarativa, sino con políticas concretas que coadyuven a fomentar una educación por competencias. Ello implica toda una reformulación sistemática de los procedimientos pedagógicos y administrativos del quehacer universitario. Entre las principales iniciativas que el sistema universitario debe adoptar de manera prioritaria se encuentran la capacitación docente, las pasantías estudiantiles y docente, rediseñar el paradigma tradicional de la evaluación, formular estrategias creativas relacionadas con la educación formativa, diseñar nuevos currículos acorde a la exigencia del mundo moderno; entre otras. En el presente artículo proponemos algunas estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias, como un hecho real, y no solo como un acto enunciativo. El enfoque educativo por competencias es un hecho, es una realidad ineludible, y la universidad tiene que asumir dicho reto.

“En el pasado, las universidades se ocupaban principalmente de enseñar y de evaluar contenidos de alto nivel, y solo se interesaban por las destrezas en algunas asignaturas de carácter profesional. En la actualidad, las asignaturas y los programas que

ofrecen las instituciones del nivel superior abarcan un conjunto más amplio de materias, muchas de las cuales están orientadas a la práctica, por lo que, cada vez más, junto con los contenidos teóricos, se enseñan y se miden las habilidades para la vida y las destrezas prácticas, en el nivel de grado, es decir, se evalúan las competencias del alumnado” (Brown y Pickford, 2014, p. 9).

“La dirección del aprendizaje es el corazón de la didáctica y la enseñanza, es la acción que realiza el profesor con relación al aprendizaje. El planteamiento, ejecución y verificación del aprendizaje tienen por objeto una mejor orientación de los actos que llevan al educando a reaccionar frente a estímulos capaces de modificar su comportamiento [...] un currículo basado en competencias, implica determinar como base de la evaluación, las estrategias que fortalecen y desarrollan las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, los métodos y procedimientos a través de los cuales se pueden alcanzar los aprendizajes propuestos” (Cepeda, 2015, p. 5).

2. Estructura de una competencia

Tabla 1
Pasos a seguir en la redacción de una competencia

1	2	3	4
Comenzar por un verbo de acción en infinitivo (operación mental)	Sobre un contenido particular (objeto)	Indicando la forma de llevarlo a cabo (procedimiento)	y la finalidad de su desarrollo (meta)
→	→	→	→
Ejemplo:			
Analizar y sintetizar	los componentes de la memoria humana	especificando la función de cada uno de ellos, estableciendo relaciones entre los mismos y realizando una síntesis final con los conceptos que se consideren más relevantes	con la finalidad de realizar un diagnóstico razonado y diferencial de cómo funciona el proceso de la memoria en niños y ancianos.
→	→	→	→

Fuente: María Luisa Sanz de Acedo Lizárraga (Competencias Cognitivas en Educación Superior)

3. Estrategias de aprendizaje

La estrategia de aprendizaje como acción planificada e intencional implica movilizar estructuras internas y externas en los discentes. "Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él" (Díaz-Barriga y Hernández, 2007), citado por León, Risco y Alarcón (2014). El aprendizaje es el objetivo fundamental del empleo de la estrategias, pero no se trata de emplear por emplear las estrategias, tiene todo un procedimiento sistemático y dirigido por los docentes en la que se planifica las acciones, aprovechando los saberes previos, los conocimientos, actitudes y habilidades de los dicentes. Brown (1944), citado por Martínez (2004) sostiene al respecto: un aprendizaje eficaz no dependía únicamente de la experiencia o de la edad del individuo, pero tampoco dependía sólo de la inteligencia o del esfuerzo; era más probable que los alumnos aprendieran de manera más eficaz si contaran con un amplio y variado repertorio de habilidades y estrategias de aprendizaje y si fueran cada vez más conocedores de su propia forma de aprender.

A través del presente estudio proponemos varias estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias en los estudiantes del programa de Comunicación y Literatura de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Con la finalidad de contribuir con el trabajo académico de los docentes universitarios del programa pre citado, y enseñar a los estudiantes habilidades de aprender a aprender, de autorregulación y reflexión sobre su manera personal de aprender.

4. Propuestas de estrategias para el desarrollo de competencias

Tabla 2
Propuestas de estrategias para el desarrollo de competencias

Estrategias	Descripción
Estrategias de pensamiento crítico y creativo	Promueve debates críticos y alturados del contexto académico, investigativo, social, cultural y económico
Organización de talleres	Favorece la práctica de la teoría
Estrategias de elaboración	Implica la reconstrucción de lo preñado a través de varias tareas que asigna el profesor.
Estrategias de organización	Implica organizar el aprendizaje mediante organizadores de estudio
Estrategias metacognitivas	Ayudan a que el estudiante reflexione sobre sus debilidades y fortalezas en el aprendizaje
Estrategias afectivas y asertivas	Propician un panorama favorable para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
Incorpora contenido transversales en currículo	Ayudan a relacionar temas académicos con realidades nacionales e internacionales
Elaboración de mapas de capacidades y desempeños	Favorece la aplicación del modelo educativo basado en competencias
Evaluación formativa	Permite evaluar las capacidades, actitudes y competencias de los estudiantes, y no solo el aspecto cognitivo. Se aprovechando el proceso mismo paara superar las debilidades del discente

Fuente: Elaboración propia

5. Metodología

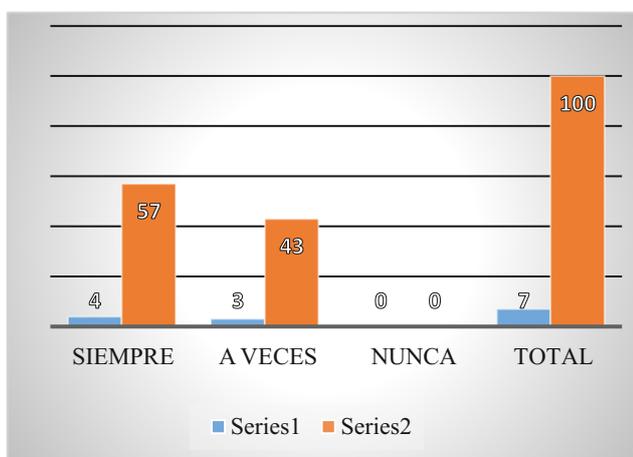
En el presente estudio empleamos el método descriptivo transeccional porque describimos el desarrollo y el uso de estrategias de las competencias en la educación universitaria en los momentos actuales. La población estuvo conformada por los siete docentes del programa de Comunicación y Literatura de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

La recolección de datos se realizó entre agosto y la primera semana de setiembre de 2019, a través de un cuestionario de 10 ítems.

6. Análisis de los resultados

6.1 Utilizas la estrategia de aprendizaje de elaboración

Indicador	fi	%
Siempre	4	57
A veces	3	43
Nunca	0	0
Total	7	100

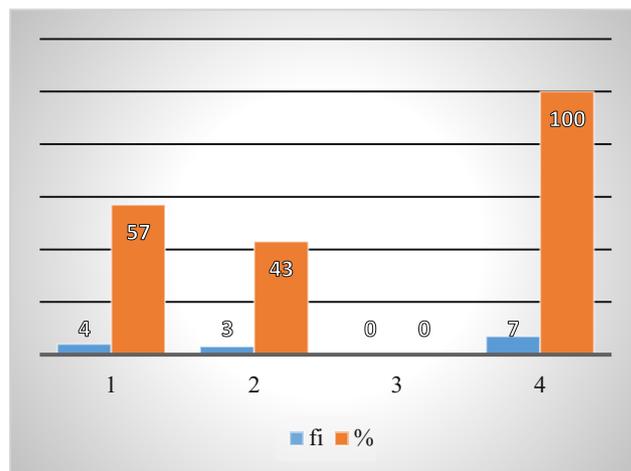


6.1.1 Análisis

El 57% de docentes utiliza en el aprendizaje siempre la estrategia de elaboración, mientras el 43% lo utiliza a veces.

4.2 Utilizas la estrategia de aprendizaje de organización

Indicador	fi	%
Siempre	4	57
A veces	3	43
Nunca	0	0
Total	7	100

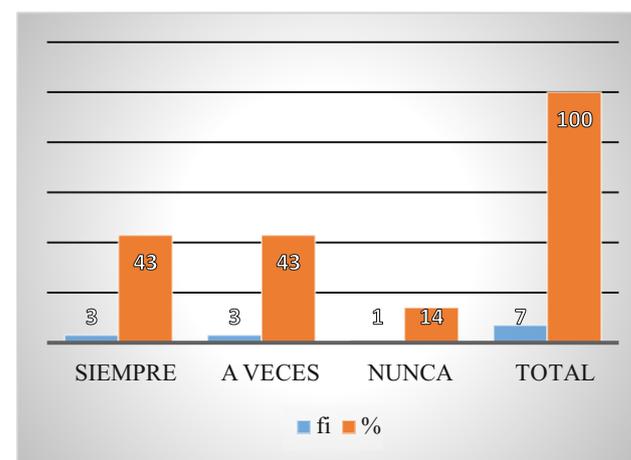


6.2.1 Análisis

El 57% de docentes utiliza en el aprendizaje siempre la estrategia de organización, mientras el 43% lo utiliza a veces.

6.3 Utilizas la estrategia de aprendizaje de metacognición

Indicador	fi	%
Siempre	3	43
A veces	3	43
Nunca	1	14
Total	7	100

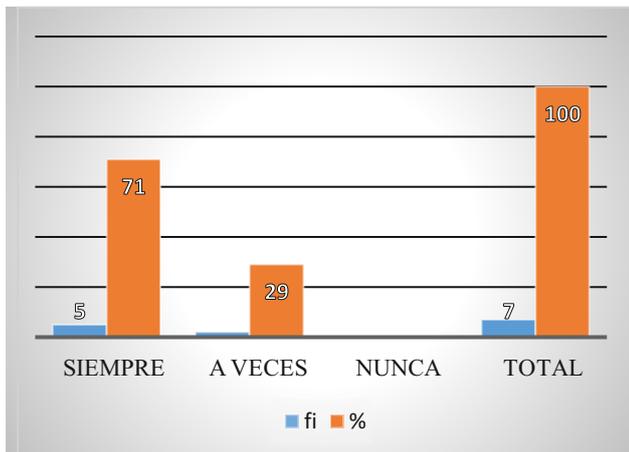


6.3.1 Análisis

El 43% de docentes utiliza siempre la estrategia de metacognición, el 43% lo utiliza a veces y el 14% no lo utiliza nunca.

6.4 Utilizas la estrategia de aprendizaje

Indicador	fi	%
Siempre	5	71
A veces	2	29
Nunca	0	0
Total	7	100

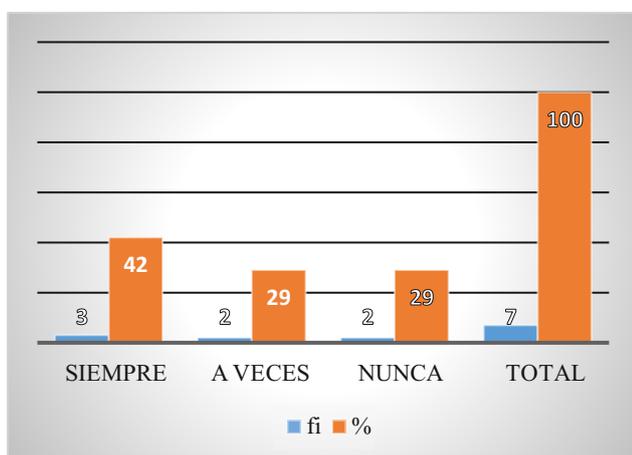


6.4.1 Análisis

El 71% de docentes utiliza siempre la estrategia afectiva, el 29% de docentes lo utiliza a veces.

6.5 Utilizas la estrategia de aprendizaje de ensayo

Indicador	fi	%
Siempre	3	42
A veces	2	29
Nunca	2	29
Total	7	100

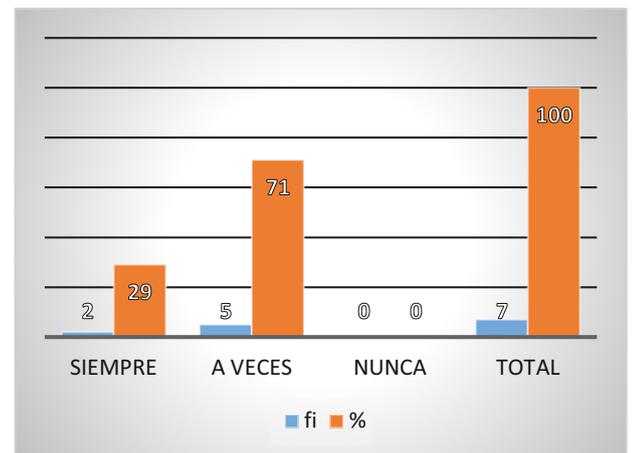


6.5.1 Análisis

El 42% de docentes utiliza siempre la estrategia de ensayo, el 29% de docentes lo utiliza a veces, y el 29% no lo utiliza nunca.

6.6 Utilizas la estrategia de evaluación

Indicador	fi	%
Siempre	2	29
A veces	5	71
Nunca	0	0
Total	7	100

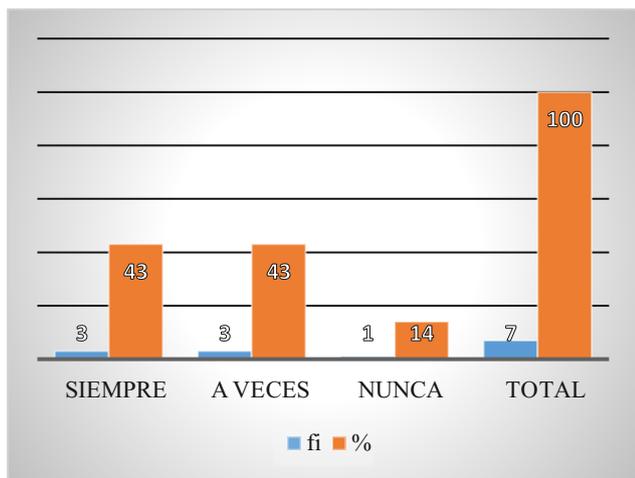


6.6.1 Análisis

El 71% de docentes utiliza siempre la evaluación formativa, el 29% lo utiliza a veces.

6.7 Organizas talleres en el proceso de aprendizaje

Indicador	fi	%
Siempre	3	43
A veces	3	43
Nunca	1	14
Total	7	100

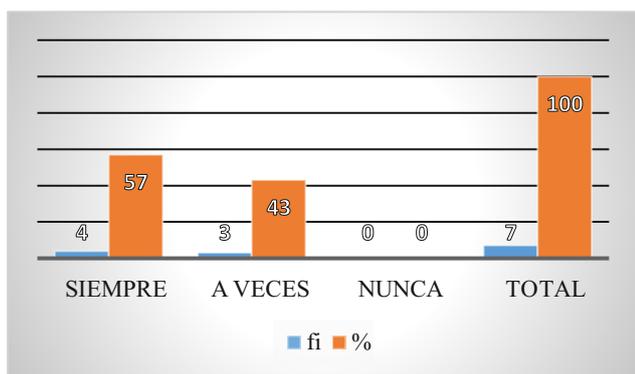


6.7.1 Análisis

El 43% de docente organiza talleres en el proceso de aprendizaje, el 43% organiza talleres a veces y el 14% nunca organiza taller para el

6.8 Promueves el pensamiento crítico y creativo

Indicador	fi	%
Siempre	4	57
A veces	3	43
Nunca	0	0
Total	7	100

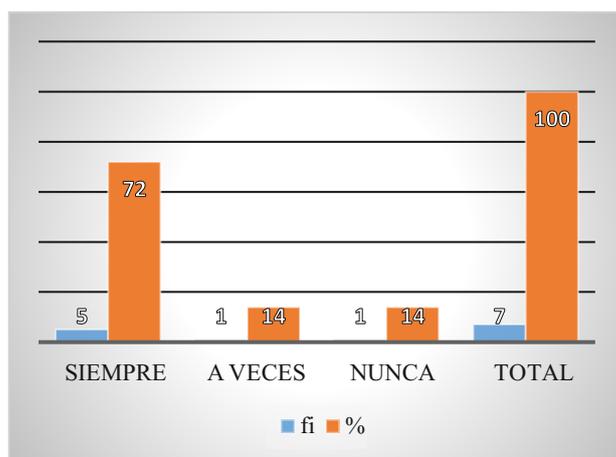


6.8.1 Análisis

El 57% de docentes promueve el pensamiento crítico y creativo, el 43% de docentes promueve.

6.9 Articulas el aprendizaje con el contexto nacional e internacional

Indicador	fi	%
Siempre	5	72
A veces	1	14
Nunca	1	14
Total	7	100

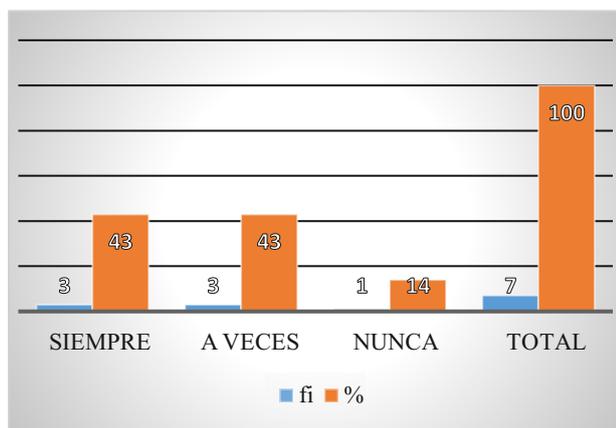


6.9.1 Análisis

El 72% de docentes contextualiza el aprendizaje, el 14% lo hace a veces y el 14% nunca contextualiza el aprendizaje.

6.10 Elaboras mapas de capacidades y competencias estudiantiles

Indicador	fi	%
Siempre	3	43
A veces	3	43
Nunca	1	14
Total	7	100

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**6.10.1 Análisis**

El 43% de docentes elabora mapas de capacidades y competencias el 43% lo hace a veces y el 14% nunca elabora mapas de capacidades y competencias..

7. CONCLUSIONES

El empleo de estrategias de aprendizaje favorece el desarrollo de competencias en estudiantes del programa de Comunicación y Literatura de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Es necesario que la educación universitaria modifique su modus operandi académico, de una educación tradicional a una por competencias. Acción que no solo debe ser declarativo, sino operativo.

Sumado el porcentaje de a veces y nunca el 57% de docentes del programa de comunicación y Literatura no utiliza la metacognición como estrategia de aprendizaje.

El 71% de docentes del programa de comunicación y Literatura no utiliza la evaluación formativa.

Sumado el porcentaje de a veces y nunca el 57% de docentes del programa de comunicación y Literatura no elabora mapas de capacidades y competencias estudiantiles.

Anthony, S. D. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Minsiterio de Educación y Ciencia : Paidós.

Brown. S. y Pickford, R. (2014.). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid. España: Narcea, S. A. de Ediciones.

Cepeda, J. (2015). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. Ciudad de México: UNID. Editorial Digital.

Chaviano, O. e. (EDUMECENTRO vol.8 no.4 Santa Clara oct.-dic. 2016). *La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor*. SciELO. Edumecentro. versión Online ISSN 2077-2874.

Comité de Derechos Económicos, S. y. (1999). *Observación General n° 13: El derecho a la educación (artículo 13)*.

Delgado, K. (2004). *Evaluación y calidad de la educación*. Lima: Derrama Magisterial.

Delgado, K. (2006). *Evaluación en la educación superior*. Lima: Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Educación, M. d. (2016). *Currículo Nacional*. Lima: Minedu.

Gonzalés, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y educadores*, 96.

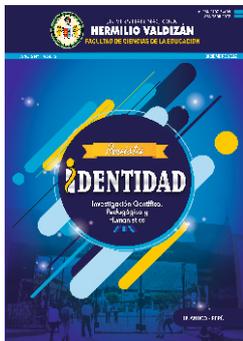
González, H. (2010). Programas de evaluación de la calidad educativa en México: PISA y ENLACE. az. *Revista de educación y cultura*.

León, A. O. (2012). Tipos de aprendizaje promovidos por los profesores de matemática y ciencias naturales del sector oficial del departamento de Quindío Colombia. *Guillermo Ockham*, 10, 2, 49 - 63.

León. A., R. d. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. SciELO. *Revista de la educación superior*.

Martínez, J. (2004). *Las medidas de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de

- Ministerio de Educación, D. d. (2010). *Sistema de evaluación para ser aplicada en los diseños curriculares básicos nacionales*. Lima.
- Morales, J. (2001). *La evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. UAB, 198.
- Moreno, T. (2009). *La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos*. SciELO. Revista mexicana de investigación educativa., 5.
- Muñoz, V. (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. New York: Unesco/Unicef.
- Sampieri, R. H. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Sanz, M. (2011). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Shinkfield, S. y. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : Paidós Ibérica.
- Toranzos, L. (1996). *Evaluación y Calidad*. Revista Iberoamericana de Educación N° 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación, 63, 78.
- UDCREES, M. d. (2001). *Guía de evaluación de los aprendizajes. Material autoinstructivo*. Lima: Metrocolor.



La accidentada relación entre la ciencia y la filosofía. Acusaciones y reconstrucciones

The accidented relationship between science and philosophy. Acknowledgments and reconstructions

● **Richard Antonio Orozco Contreras** es docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú).
(richard.orozco@unmsm.edu.pe)(<https://orcid.org/0000-0001-9655-1322>)

Recibido: 2019-10-20 / Aceptado: 2019-11-12 / Publicado: 2019-12-01

Resumen

En este artículo, el autor presenta la acusación que hace el cientificismo a la filosofía, específicamente a la metafísica, al punto de sostener el fin de la metafísica con el corolario del fin de la filosofía. El autor propone que dicha acusación parte de una distorsión en la descripción de la misma ciencia quien se niega a reconocer su carácter incierto. Al final, el autor propone una reconstrucción de la filosofía haciendo que esta se acerque a la ciencia, pero a una nueva forma de ciencia que está lejos de la descripción del cientificismo.

PALABRAS CLAVE

Cientificismo, Intuición, Incertidumbre, John Dewey, Reconstrucción de la filosofía.

Abstract

In this article, the author presents the accusation that scientism makes to philosophy, specifically to metaphysics. The scientism sustain the end of metaphysics and so the end of philosophy. The author proposes that this accusation starts from a distortion in the description of the same science who refuses to recognize its uncertain character. In the end, the author proposes a reconstruction of philosophy by bringing it closer to science, but to a new form of science that is far from the description of scientism.

KEYWORDS

Scientism, Intuition, Uncertainty, John Dewey, Reconstruction of Philosophy.

1. Introducción

Hannah Arendt (2002) comentó una vez lo ridículo que ha sido hablar del fin de la metafísica. Los propios filósofos son los que han presentado tal planteamiento y lo único que han provocado ha sido una risa hilarante. No se han dado cuenta los filósofos que con el fin de la metafísica, solo se preparaban hacia el fin de la filosofía. Richard Rorty, quien ha sido uno de los más efusivos filósofos en defender 'el fin de la metafísica' también ha tenido que asumir que, la conclusión de dicha situación, es la llegada de una nueva sociedad post-filosófica, en donde la filosofía se convierta más bien en una crítica social tan igual como la sociología, la crítica literaria o la psicología social. En dicho mundo, dice Rorty, nadie sería más respetado por tener algún acceso privilegiado a la verdad o la razón (una ironía para decir que nadie sería un metafísico), sino que más bien los pensadores críticos se ganarían la deferencia y el honor por su humanidad y sensibilidad. Entrarían, esos críticos post-filosóficos, en cualquier tema y comentarían desde su amplitud de miras. Tanto Arendt como Rorty coinciden pues en que el fin de la metafísica trae consigo el fin de la filosofía.

No obstante, ¿dónde comenzó a hablarse del fin de la metafísica? No fue Kant, como alguno pudiera pensar, sino más bien fue el positivismo y su secuela el positivismo lógico. Augusto Comte pensaba que el auténtico conocimiento viene de la mano de la observación rigurosa, mientras que la metafísica se había alimentado de la imaginación. La metafísica, según Comte había alentado el espíritu crítico y por ello había sido útil, pero llegado el momento de madurez de la humanidad, se hacía necesario dejarla atrás y asumir la ciencia de los hechos observables como única fuente de conocimiento.

Quiero defender aquí la tesis de que el fin de la metafísica aparece como idea anexa al cientificismo. Yo entiendo al cientificismo como una sobrevaloración de la ciencia y sus posibilidades. Una de las características de dicho cientificismo, que Popper diría le viene de herencia desde el empirismo de Bacon, es la

idea de que la verdad está allí en los hechos y de lo que se trata es de describir esos hechos 'limpiamente'. Es lo que Popper denominó *La teoría de la verdad manifiesta* (Popper, 1983). Lo cierto es que dicha teoría empirista es la base del cientificismo de Comte. Dicho cientificismo reconoce solo a la ciencia capaz de lograr un alcance de la verdad a partir de la descripción inocente de los hechos gracias a la observación rigurosa; y más bien ve a la metafísica como un discurso puramente especulativo, como la pretensión de lograr un conocimiento a partir de la incertidumbre. Por oposición, la ciencia sí tendría el trato con la certidumbre y por tanto, ella sí tendría futuro.

Algunos argumentos posteriores al de Comte se han sostenido sobre los mismos prejuicios. Los miembros del Círculo de Viena se definieron sobre una *Concepción científica del mundo* (Carnap, Hahn y Neurath, 2002[1929]) que llevaba anexa una cruzada contra la metafísica. Los metafísicos son – dicen – “poetas extraviados” o “músicos sin talento musical”. La naciente filosofía analítica acusaba a la metafísica de ser frases sin sentido o de hacer un uso ilegítimo del lenguaje. Utilizando las ideas de *Tractatus*, solo reconocían como legítimo uso del lenguaje al descriptivo o “pictórico” es decir aquel que puede nombrar los hechos del mundo.

Quiero remarcar la idea de que en el trasfondo de todas estas críticas a la metafísica está el nexo intrínseco que el cientificismo encuentra entre la ciencia y la certidumbre y que, por oposición, la metafísica queda ligada inexorablemente a la incertidumbre. Mi argumento en esta presentación será más bien desmontar dicha premisa. Buscaré de convencerlos de que la ciencia no accede a dicha certidumbre tal y como el cientificista se lo imagina, sino que más bien la verdad científica se mueve siempre sobre aguas de incertidumbre, al igual que la metafísica, aunque en grado mucho menor; y que por tanto, pensar en el fin de alguna de ellas o creer que alguna se hace innecesaria es solo prejuicio, obnubilación y mente estrecha. No digo que el futuro sea prometedor para la metafísica, más bien creo

que es incierto, pero el trato con la incertidumbre es un rasgo tan humano como la contradicción. Sin embargo, en la segunda parte de mi artículo propondré, siguiendo a las ideas de John Dewey, una necesaria reconstrucción de la filosofía. Luego de las distintas objeciones a la metafísica, tampoco podríamos quedarnos de brazos cruzados y pensar que toda nuestra filosofía pueda mantenerse incólume.

Mi argumento contra la posición científicista va por dos caminos, en primer lugar, defenderé la idea de una verdad incierta en la ciencia, y para ello me ayudaré de Popper; y, en segundo lugar, buscaré mostrar la presencia de la intuición en la ciencia lo que acerca de sobremano a la ciencia con la metafísica. Como he dicho, no pretendo mostrar el futuro de la metafísica, sino más bien desmontar las ingenuidades de quienes piensan en el fin de la metafísica. Si quieren categorizar mis argumentos, pues estos son escépticos, pragmatistas y no reductores. Como conclusión de estos argumentos, la segunda parte será una defensa de la filosofía pragmatista.

2. La verdad incierta en la ciencia

La verdad de los hechos es irrefutable en la vida cotidiana. El proyector está encendido y la puerta está cerrada. Dicha constatación ha llevado a extrapolar a muchas mentes ingenuas tal situación como un rasgo de la ciencia. No digo que Comte o los empiristas ingleses del siglo XVII hayan sido ingenuos, pero creo que sostener ese tipo de empirismo para la ciencia en el siglo XX sí puede ser calificado como ingenuo. ¿Cuál es la razón por la que yo puedo atreverme a formular tal acusación? Pues bien, cuando en el siglo XVII Galileo pensaba en la descripción de los hechos pensaba en la lectura del libro de la naturaleza que no era otra cosa que la verdadera descripción de los hechos. Esto es lo que Popper ha llamado la *Teoría de la verdad manifiesta*, es decir, la idea de que la verdad está allí en la naturaleza, lista para ser reconocida, descrita y atrapada. Tal idea llegó hasta el siglo XIX y además se apoyó en el éxito de la ciencia en la explicación del mundo. Pero,

al final del siglo XIX y comienzos del siglo XX ocurrió un hecho trascendental en la ciencia que tuvo enormes repercusiones epistemológicas. Me estoy refiriendo a la aparición de la teoría de la relatividad (generalizo en esta teoría todo lo que fue el derrumbe de la física clásica newtoniana).

La teoría de la relatividad no significaba solamente una nueva teoría en la explicación del mundo. Significaba el reconocimiento de que la teoría newtoniana era falsa en muchos de sus postulados. Eso no quita que la teoría newtoniana sea eficaz en algunas explicaciones, como por ejemplo cuando se explica el choque de dos autos. No obstante, en la comprensión del mundo macrocósmico, la teoría newtoniana demostraba su falsedad, es decir, sus explicaciones no servían para explicar el comportamiento de entidades que viajan a la velocidad de la luz. A eso habría que sumarle una serie de presupuestos newtonianos que se revelaron como insostenibles: el *éter* no existe, la gravedad no es una fuerza de atracción, el tiempo es relativo y el espacio no es absoluto. De pronto, la teoría que había servido de modelo para la verdad científica se derrumbó y, a partir de eso, la epistemología debía de pensar en una nueva concepción de la verdad. Lo peor de todo es que ahora nos confrontábamos con la posibilidad de que cualesquiera de nuestras mejores teorías pudieran ser también falsas. ¿Cómo podríamos estar seguros de la verdad de la teoría presentada por Einstein? ¿Qué nos puede asegurar que no aparecerá en 200 o 300 años otra teoría distinta que nos demuestre que los argumentos de la teoría de la relatividad son falsos? Siendo epistemológicamente honestos, hay que comenzar a sospechar de cualquier afirmación que quiera imponerse bajo la defensa de "está comprobado" "está corroborado" o "está verificado". Un sano escepticismo es necesario para la ciencia. Quizá esa fue la mejor lección que aprendíamos al entrar al siglo XX.

Karl Popper fue un filósofo que reconoció tal revolución y buscó que extraer sus consecuencias epistemológicas. Contra toda tradición, afirmó que la ciencia no puede

pretender la verdad o, como él dijo, "la verdad ya no es el objetivo de la ciencia", sino que más bien a ella le compete ahora la verosimilitud (Popper, 1974). Lo verosímil tendrá muchas explicaciones, pero podemos resumirlas en tres: verosímil será lo-hasta-ahora-no-falsado, o también será lo probable, o también será lo que va quedando en la teoría después de eliminar sus posibles errores. No se trata tampoco de que lo verosímil pueda convertirse en verdad. El proceso de ir eliminando errores no significa que nos encontremos con la verdad pura; lo que encontremos siempre seguirá siendo lo verosímil. Es más, el proceso de eliminación de errores nos lleva hacia una creciente rigurosidad de la teoría, pero la teoría puede volverse tan rigurosa que pierda su capacidad explicativa y entonces se la deje de lado por su poca funcionalidad.

Hablé de una ingenuidad en la extrapolación. En el mundo cotidiano no hay ningún problema con la verdad. Extraemos "verdades" desde nuestra experiencia. Aprendemos de nuestro pasado y nuestros aprendizajes los calificamos como "verdaderos". Pero las cosas no son tan simples para una afirmación científica, ni para un diagnóstico médico, tampoco para una decisión política o una investigación histórica. En todos estos casos, nos encontramos con intenciones, interpretaciones, teorías, juegos de lenguaje, etc. La pretensión de una verdad desnuda es la ingenuidad. Por esa razón, el científicismo es ingenuo, pues se sostiene sobre la idea de una verdad pura de la naturaleza que está al alcance de la ciencia por un simple proceso inductivo. La ingenuidad es pensar que como es verdadera la oración 'la puerta está cerrada' debido a los hechos que corroboramos con nuestros sentidos, entonces la verdad de las afirmaciones científicas también lo son por los mismos criterios. Evidentemente todo eso es falso, y es ingenuo pensar así pues solo extrapolo expectativas domésticas a la ciencia. En la ciencia cada verdad está cargada de una dialéctica entre teorías y prácticas, dependiendo de criterios de funcionalidad y contextuales. Si el constructivismo es una forma de entender el aprendizaje de los alumnos en la escuela, es más evidente el constructivismo

para entender la manera en la que los científicos actúan en sus laboratorios. Y lo que debemos de remarcar es que esa construcción no es precisa o a escalas exactas y rigurosas. La verdad de la ciencia, decía Thomas Kuhn, es producto de una *negociación* (Kuhn, 2002) en la que intervienen el individuo con sus teorías, expectativas, intereses, imaginaciones, intuiciones e hipótesis; pero todo esto confrontado con un mundo y sus exigencias (realidad). Pero hay un tercer elemento en la negociación: la comunidad. Esta última interviene en la negociación con sus limitaciones sociológicas, con sus recursos escasos y sus conocimientos imperfectos. Como resultado de toda esta visión de la verdad científica se hace imposible negar la incertidumbre en ella. Mas, la ingenuidad del científicismo se vuelve arrogancia cuando de la descripción ingenua de la ciencia extrae como consecuencia el posible fin de la metafísica aduciendo que esta solo especula o solo se mueve en un mar de incertidumbre. Pensar a la ciencia tratando con la incertidumbre no significa rebajar a la ciencia, significa verla en su real posibilidad. Creo además que importantes logros de la ciencia se están desarrollando asumiendo esa nueva visión de la verdad científica que asume la incertidumbre y no ya la supuesta búsqueda de las leyes de la naturaleza que movieron a los científicos del siglo XVII y que encandilaron a los positivistas del siglo XIX. Piénsese por ejemplo en los desarrollos de la inteligencia artificial que tanto avance ha logrado a partir justamente de dejar atrás esa visión de la inteligencia determinada exclusivamente por algoritmos. La inteligencia artificial es un campo fértil de la ciencia contemporánea justamente por superar el paradigma de una ciencia que copia las verdades de la naturaleza.

3. La intuición en la ciencia

Gran parte del problema de este científicismo arrogante que declara el fin de la metafísica es de carácter metodológico. La oposición presentada es simple, la ciencia salva sus logros pues estos se desarrollan desde el método científico; mientras que la metafísica se desmorona, pues sus respuestas están

asentadas en la intuición o en un proceso intuitivo de adquisición de conocimiento. Henry Bergson fue un filósofo que a comienzos del siglo XX desarrolló esta oposición para, según él, defender la metafísica (1956), pero el resultado no fue tan favorable. Su oposición fue entre inteligencia vs intuición. Con sus textos se ganó el premio Nobel en literatura, pero jamás pudo convencer a los filósofos de algún valor extra para la intuición. Fue acusado más bien de hacer una filosofía poética e imaginativa, pero poco sólida.

En los últimos años, en cambio, la estrategia es distinta. Hay mucha investigación empírica que abonaría a favor de ver a la intuición no como un método opuesto a la inteligencia sino campeando de manera integral en nuestra racionalidad (Gigerenzer, 2007) (Fischbein, 1994). Somos más intuitivos de lo que pensamos tanto en nuestra vida cotidiana, en los diagnósticos médicos, en las decisiones políticas, en las investigaciones históricas, en las elucubraciones metafísicas y, también, en nuestras teorías científicas (Kahnemann, 2012). La propuesta científicista niega esta última posibilidad pues casi significa aceptar una contaminación de la racionalidad científica puramente lógica. Hablar de una intuición en la ciencia ofende a los oídos duros de muchos racionalistas que preferirían retratar el esfuerzo del científico siempre dominado por pasos contundentes, finamente demostrados o matemáticamente corroborados. Afirmar que algunos de sus pasos son intuitivamente sostenidos es casi una afrenta. Mas, el hecho de que los propios científicos no sean conscientes de la manera en la que la racionalidad científica se despliega no tendría por qué ser un obstáculo para que el filósofo de la ciencia realice su labor de liberación. Es justamente el trabajo terapéutico de la filosofía el que debe desarrollar tal tarea reflexiva. El epistemólogo está para llevar al científico a una toma de conciencia mayor respecto de su propio proceso racional, no es el científico propiamente quien debiera realizar tal labor.

No obstante, al comenzar tal labor reflexiva nos topamos con una dificultad

terrible: intuición es un concepto sumamente equívoco. Necesitamos precisar lo que estamos entendiendo por intuición. Cuando el médico en emergencia lleva a un paciente a la sala de operaciones, sin haber pasado por todo el protocolo que para tal situación está definido, nos es claro que nos encontramos ante un caso de intuición. Pero, ¿cómo aparece la intuición en una teoría científica que está corroborada por datos empíricos? Para responder a esta pregunta voy a proponerles ver a la intuición con dos características: *autoevidencia* y *sobreconfianza*. Podría parecer que son lo mismo, pero no lo son. Veamos el ejemplo del médico al que hice alusión. El médico toma la decisión de mandar a la sala de operaciones, pues encuentra que hay datos en el paciente que le permiten "leer" una respuesta afirmativa a las pruebas que no tomó. Los datos alimentan la *autoevidencia*. Pero además está su aporte personal, la confianza que se tiene a sí mismo, a sus decisiones en casos similares, a su experiencia, a eso llamamos *sobreconfianza*. La respuesta intuitiva se nos aparece como autoevidente, o como Descartes la definía *clara y distinta*, sin embargo, no hay que restarle méritos a la *sobreconfianza*, esta también juega un papel importante para que la respuesta intuitiva pueda sostenerse. La intuición pues está cargada de emociones.

Quienes niegan la posibilidad de una intuición en la ciencia lo hacen sobre la base de algunas distinciones de contextos de tal forma que la verdad de la teoría científica estaría definida por una validez lógica que se encuentra encerrada en un contexto de justificación y completamente liberada del plano emocional. Para llegar a ese contexto de justificación, el contexto en donde solo la lógica es capaz de reinar, se hace necesario desatender otros momentos de la labor científica. Por ejemplo, no interesaría cómo apareció la hipótesis o cómo se eligió el método para la obtención de datos o cuál es el grado de control para el experimento. Todo eso ya no correspondería al contexto de justificación y como la verdad de la teoría solo se jugaría en ese contexto de justificación entonces la verdad sería validada exclusivamente desde la lógica. Los aspectos sociológicos, pragmáticos, psicológicos o de

cualquier otra índole quedan excluidos para tratar a la justificación de las teorías. Nos encerramos en la justificación lógica y allí nos liberamos de cualquier indicio de intuición.

En primer lugar, quisiera indicar que dicha estrategia de purificación lógica para la comprensión de la verdad científica ha sido y es bastante cuestionada. No puedo detenerme a mostrar todos los pormenores, pero creo que los pragmatistas han sido los más versados en mostrar los argumentos contra tal distinción que resulta artificiosa y falaz. Los pragmatistas han mostrado que no es posible pensar en la verdad de manera aislada, sin considerar sus aspectos pragmáticos, funcionales, psicológicos o consecuenciales. La estrategia científicista aquí es describir a la ciencia como un conjunto de conocimientos justificados con validez lógica, pero para ello te quedas con una porción demasiado escasa de lo que es la ciencia. La ciencia es un proceso humano, social, práctico y adaptativo; y, como tal, es mucho más que un conjunto de pasos lógicos. Si consideramos todos los otros aspectos, es evidente que la intuición campea de sobremanera en la racionalidad científica. No se puede negar, como decía Charles S. Peirce que la elección de la hipótesis por parte del científico es un trabajo básicamente instintivo. Con esa afirmación, Peirce estaba aclarando lo que debía ser la abducción y la nueva forma de concebir a la ciencia (Orozco, 2018). Sería imposible pensar que el control de los experimentos, que es el criterio más importante en la investigación aplicada, no se ejerce con claros rasgos intuitivos. Y también tendríamos que decir que esa suficiencia racional con la que una investigación culmina está asentada claramente en una intuición tal como aquí la he descrito; es decir, es una respuesta científica porque resulta ser autoevidente y porque genera una sobreconfianza.

No obstante, más allá de todos los otros contextos en los que la intuición es más evidente, el científicista reclamaría que en el contexto de justificación, la verdad científica sí se salva de toda forma intuitiva de validez. Aquí nos encontraríamos con la principal discusión. El argumento logicista en verdad viene desde

Kant. La distinción kantiana entre juicios analíticos y juicios sintéticos dio pie para pensar en la analiticidad como el criterio de suficiencia lógica que regularía la validez de toda verdad suprema de la ciencia. Pero la principal crítica a ese criterio de analiticidad fue desarrollada por Quine en su célebre escrito titulado "Dos dogmas del empirismo" (Quine, 1962). En él, Quine muestra que no hay forma de sostener en sí misma la analiticidad. Que la analiticidad no es autofundante y que más bien, lo analítico tiene claras dependencias de lo pragmático. En mi opinión, si no es posible sostener la analiticidad de manera aislada, entonces la verdad de la ciencia no está tan lejos de la autoevidencia y de la sobreconfianza de la intuición que usamos en la vida práctica. En todo caso, la distinción es de grado y no una distinción sustancial. Las investigaciones empíricas que abonan hacia esta posición muestran que no es la demostración matemática de la teoría la que se convierte en su principal defensa, sino más bien es ese sentimiento de seguridad que la teoría ofrece (Fischbein, 1994). La enseñanza del cálculo demuestra que los estudiantes entienden mejor cuando son capaces de ver (intuición sensible) el problema, de allí la importancia del gráfico y la pizarra. La rigurosa demostración matemática no es suficiente para justificar una teoría, si no está acompañada de la autoevidencia y la sobreconfianza.

Solo para completar esta sección, quisiera unir mis dos argumentos. Por un lado, ayudado de Popper he querido sostener que la verdad en la ciencia es menos certera de lo que se pudiera soñar, que el trabajo inductivo es muy incierto y que lo único que nos queda en la ciencia es siempre ir buscando que reducir los errores de nuestras mejores teorías. Por otro lado he querido mostrarles que la intuición está mucho más presente en la ciencia de lo que se supone y aun en ese espacio cerrado que es la justificación lógica de las teorías. Si mis dos argumentos son aceptables, nuestras mejores teorías científicas no dejan de ser menos prácticas, adaptativas o funcionales; pero pierde toda validez el discurso científicista que proclamaba el fin de la metafísica.

4. La reconstrucción de la filosofía

En esta segunda sección, y haciendo eco de las ideas de John Dewey, voy a proponer una salida para la filosofía ante la arremetida del cientificismo. Se trataría de asumir una postura más objetivista, esto es, asumir que los problemas filosóficos son problemas 'del mundo' y no problemas ideales, utópicos o meramente teóricos. Se trata de, aun negando valor al cientificismo, no así negar a la ciencia y a los mucho que ella puede enseñar a la filosofía. Como Dewey, comencemos por reconocer que los problemas filosóficos están en directa conexión con los contextos culturales y políticos en donde son engendrados. Esta idea, y el desarrollo de esta posible reconstrucción de la filosofía fueron desarrollados por Dewey en su texto de 1929 titulado así *La reconstrucción de la filosofía* (Dewey, 1970)

Esta primera tesis no es original del todo en Dewey, pues es parte de su herencia Hegeliana. Hegel había ya defendido la tesis de que "la filosofía es su época en pensamiento" y esto significaba, en un sentido, también una apuesta por el contextualismo. No obstante, hay que matizar un poco dicha tesis. Sería muy difícil argumentar que esta pueda también significar que todo cambio económico o toda transformación cultural pueda determinar también un nuevo comenzar o una revolución en la filosofía. Dicho contextualismo no puede pues estar haciendo referencia a una dependencia tan directa de la filosofía y el planteamiento de sus problemas respecto del vaivén de las ideas y las costumbres en la cultura. Dewey no podría estar diciendo algo parecido, pues cae preso de una evidente trivialización de la filosofía. Por lo pronto, Dewey sí habla de una consonancia de la filosofía con los cambios en la vida de la humanidad, sin embargo añade "en determinados momentos". ¿A qué momentos se refiere? Pues bien, la explicación es una línea después, solo a los momentos de crisis, aquellos momentos que "forman un recodo en la historia de la humanidad". Podríamos decir claramente, Dewey se refiere a los momentos trascendentales de la historia, no a cualquier

vuelta de calendario. La filosofía, como cualquier otro miembro de la cultura, no queda ajena a la presión de una crisis o de una revolución. Kuhn explicaba las revoluciones políticas diciendo que tras ella, ninguna institución queda idéntica a como antes existía y entre todas esas instituciones habría que contar también a la filosofía. Una crisis está caracterizada principalmente como un estado de desconfianza; y una revolución como una gran transformación. Estas no pueden suceder de manera tan rápida. Ellas mismas gozan de un proceso y, aunque dentro de nuestra lectura histórica nosotros podamos interpretarlas bajo nombres precisos o con fechas precisas, sin embargo, las crisis y las revoluciones son graduales pues las comunidades y los pueblos luchan por no caer fácilmente en esos estados nada gratos. En resumen, a la filosofía le queda el encargo de sintetizar su época en pensamiento, asumiendo 'su época' como un gran momento de la historia.

Así pues, la gran crisis que ha motivado el libro de Dewey y que exige la reconstrucción del libro es la segunda guerra mundial. La primera edición del libro había aparecido cuando recién había terminado la primera guerra. Allí la tesis que Dewey defendía es que hacía falta una reconstrucción en la filosofía (al interior de la filosofía); pero la debacle de la segunda guerra lleva a Dewey a plantear incluso la necesidad de una auténtica revolución tanto en la manera de formular las preguntas e intereses de la filosofía, así como en el método que usa para abordar dichas preguntas.

La debacle de la segunda guerra no puede dejarnos indiferentes. Las preguntas que han dado origen a los grandes sistemas filosóficos ya no parecen poder formularse de la misma manera en que fueron originariamente formuladas. No significa esto que en su momento no fueron pertinentes o iluminadoras. Dichas preguntas, en sus contextos, fueron muy aleccionadoras y plantearon críticas y valores propios para cada época. Pero el problema que Dewey resalta es su inactualidad. Tales sistemas filosóficos ya no pueden tener vigencia, pues los contextos nos han hecho patente una real crisis

institucional y moral. Las explicaciones de antaño ya nos quedan cortas para explicar lo que el mundo ha sido testigo. Hannah Arendt explicaba del mismo modo la relación entre lo que había ocurrido y la insuficiencia de la filosofía para dar sentido a dichos eventos. Decía Arendt que el totalitarismo nazi era una novedosa forma de "mal radical" y que el holocausto de los judíos era tan incomprensible a las categorías de la razón (por lo menos, hasta donde la razón nos había permitido explicar) que, metafóricamente hablando, "no encajaba ni en los diez mandamientos" (Arendt, 2008). Dewey comparte esa mirada tan angustiante y dramática que Arendt lleva respecto de los sucesos de las dos guerras mundiales y la conclusión parece ser la misma: la crisis moral es señal de una crisis en la filosofía y la exigencia de una reconstrucción de ella.

Husserl había escrito en 1930 un libro titulado *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* en el que defendía la tesis de que las ciencias habían entrado en una crisis debido al *fisicalismo* con que habían pretendido enfrentar las crisis espirituales (Husserl, 2008). Así pues, Husserl argumentaba a favor de una crisis en las ciencias; Dewey en cambio, defendía la idea de que la crisis estaba en la moral. La lectura que Dewey hacía de la historia es que en la modernidad se había planteado una distribución de ámbitos que había llevado a la filosofía a quedarse a cargo de la moral y de lo espiritual. Las ciencias en cambio se habían dedicado al cuidado de lo práctico o de los intereses más inmediatos de la humanidad. Dewey no reconocía que allí habría alguna crisis, por el contrario, con el uso del método de la experimentación este campo había logrado desarrollos cada vez más sorprendentes. La explicación que Dewey ofrece del método es bastante simple: se trata de probar, de experimentar hipotéticamente, y allí donde haya satisfacción porque se logran concretar los objetivos entonces se acepta como 'temporalmente' verdadero. Así pues cuando Dewey resalta a la ciencia como modelo para la moral lo hace sobre la base de dos consideraciones: en primer lugar, la superación que la ciencia ha realizado sobre todo lo que

tenga que ver con la eternidad o con lo inmutable. La ciencia moderna se ha liberado de tales pretensiones y más bien ha asumido lo cambiante, la incertidumbre y hasta el azar como parte de la posible explicación del mundo. En segundo lugar, la ciencia ha asumido que sus respuestas siempre son mejorables (falibles) y, en este sentido, el mayor daño a la ciencia es pensar a esta como de respuestas definitivas

La filosofía en cambio, en su trato con la moral, no ha seguido el mismo camino que la ciencia. Según Dewey, la filosofía todavía se ha mantenido ligada, en muchos sentidos, a lo inmutable o a lo eterno. De esta forma se ha alejado considerablemente de lo humano y de las preocupaciones e intereses de los pueblos. Dewey observa, además, que esta no es solo una visión de él, en su papel de filósofo crítico, sino que se constata por un creciente "menosprecio y desconfianza popular". No se puede dejar de reconocer, con indicadores objetivos, que la filosofía está cada vez más arrinconada en la cultura, con menos peso y aún menos influencia de la que antes gozaba. Dewey afirma que ese hecho constatable es la prueba de que se está equivocando el camino y que es necesaria una reconstrucción.

Sin embargo, la tesis más audaz de la introducción no es las que hasta ahora hemos comentado, sino la idea de que dicha reconstrucción de la filosofía, para fines morales, está guiada por la ciencia y su método experimental. Es decir, tratar los problemas morales y sociales de la misma forma como se tratan los problemas científicos. Como Dewey solo ofrece dos características de la manera en que la ciencia enfrenta sus problemas, habría que considerar estas dos también como el modelo que la filosofía debe asumir: primero, dejar de lado su propensión hacia lo inmutable y eterno; y segundo, asumir el falibilismo como condición irrenunciable de sus respuestas. Así pues, el pragmatismo que Dewey está proponiendo es una real apuesta por lo temporal e histórico, así como por la omnipresencia de los procesos y la mutabilidad en la naturaleza del espíritu.

Veinticinco años antes se había referido a la necesidad de una reconstrucción en la filosofía, mas para la segunda edición, él ve urgente una reconstrucción más revolucionaria. La tesis misma es, sin embargo, llamativa por dos razones. En primer lugar, porque a diferencia del clima académico que se vivía, Dewey no lanza sus críticas de manera exclusiva hacia la ciencia sino hacia toda la filosofía. Es más, Dewey considera injusto – por unilateral – criticar y culpabilizar a la ciencia por lo ocurrido, pues con ello se le responsabiliza por un orden social que ella no configuró. La verdadera fuente de la “crisis”, según Dewey, no es la ciencia, sino el dualismo resultante del “acuerdo” planteado por la filosofía y la ciencia. Según dicho acuerdo, que según Dewey ocurre junto con el advenimiento de la ciencia moderna, a la filosofía le corresponderá los ámbitos nobles, espirituales, morales y “elevados” de la vida humana; mientras que la ciencia se deberá conformar con todo aquello que queda como lo innoble. Tal separación de ámbitos es el mismo que más tarde se definirá como ciencia-moral o incluso con el dualismo más profundo hecho-valor. De alguna forma, Dewey apunta hacia esas distinciones para lograr una mejor comprensión de cómo la humanidad ha llegado a tal nivel de crisis. De hecho – resalta Dewey – el nefasto suceso que avergüenza a la humanidad ocurrió al interior de una guerra, y la guerra como tal es una institución pre-científica. La ciencia, dice Dewey, trabaja en “un estado de cosas institucionales que se desarrolló en épocas precientíficas” (1970, p. 47). Además de esto, Dewey deja entrever que otra prueba más de lo injusto que es responsabilizar a la ciencia por la crisis de la humanidad es que dichas críticas no van acompañadas de un autoexamen de todos los participantes en la sociedad. Prueba de esto es que la mayoría de las críticas a la ciencia concluyen que la “solución” pasa por asignarle una “autoridad” institucional especial. Una honesta autocrítica de parte de la filosofía debería hacerla consciente de que, después del acuerdo que configuró los ámbitos culturales en la modernidad, quien más necesita de la reconstrucción para salvarse de la crisis, es la propia filosofía toda y, por supuesto, los dualismos sobre los cuales ha asentado su

comprensión de la sociedad.

El segundo aspecto por el que se hace llamativa la tesis de Dewey de una reconstrucción necesaria de la filosofía es porque así Dewey reclama una interdependencia no subestimable entre la filosofía y el devenir de la historia. Afirma Dewey que en el estado de la post-guerra, los hechos políticos “hacen acuciante” la reconstrucción de esta. Dewey piensa que son los dualismos que la filosofía ha diseñado la verdadera causa de la “crisis”; y si consideramos que dichos dualismos responden a una forma de hacer filosofía planteada en un contexto distinto – la cultura Griega – la reconstrucción de la filosofía se vuelve innegable y urgente. Pero la necesidad de resaltar esta interdependencia que comento no es por la novedad que esta pudiera transmitir, pues sería de sentido común reconocer que nuestras construcciones teóricas son altamente dependientes de los contextos socio-políticos en los que aparecen. Creo yo que la novedad debería traslucirse cuando nos preguntemos por los alcances de dicha interdependencia y allí sí encontramos una tesis revolucionaria en la propuesta de Dewey. Para este autor, tal reconstrucción de la filosofía debía dirigirla hacia una *naturalización* de ella; y lo que esto significó ha sido objeto de muchas discusiones y comprensiones. La innegable interdependencia entre el mundo y la filosofía solo puede traslucirse en un innegable cuestionamiento del supuesto ámbito trascendental que la filosofía ha querido salvaguardar. Una gran parte del libro de Dewey está dirigido a proponer una mejor comprensión de lo que Dewey entendía por esa naturalización de la filosofía que, como yo lo entiendo, no será sino una nueva forma de relacionar la ciencia con la filosofía.

Mi interés en resaltar estos dos aspectos comentados de la tesis de Dewey es para poder entender mejor la salida que Dewey propone. Aquí, pienso yo, está la verdadera novedad de su propuesta. La superación del dualismo ciencia-moral, o hecho-valor, no es lo novedoso; sino hacia dónde se aproximó el resultado. En contra de la tendencia académica de la época – y aun hoy en día en muchas

facultades de humanidades – Dewey propuso que la superación del dualismo debería de encaminar a las cuestiones humanas hacia un tratamiento vía el método científico. Así afirma que

La reconstrucción que hay que acometer no consiste en aplicar la “inteligencia” como producto de confección, sino en aplicar a todas las investigaciones relacionadas con temas humanos y morales la misma clase de método (el método de observación, la teoría sobre las hipótesis, y la comprobación experimental), gracias al cual los conocimientos sobre la naturaleza física han alcanzado su actual altura (Dewey, 1970)

La cita es sumamente elocuente. Vuelvo a resaltar el hecho de que el norte de la reconstrucción sea definido por la ciencia y no por las humanidades. Tal tesis podría ser vista, evidentemente, como una apuesta por el positivismo o como una ingenuidad supina. Creo yo, sin embargo, que la opción planteada por Dewey no es ni una apuesta por el positivismo ni una muestra de ingenuidad e ignorancia; todo lo contrario, lo que Dewey planteó, como norte para la solución de los problemas humanos, fue un modelo *sui generis* de ciencia. Si Dewey creía que el método científico – la manera práctica de resolver problemas en la ciencia o, dicho conceptualmente, la racionalidad científica – una vez que alcanzase los ámbitos consagrados a la moral y a la sublime espiritualidad, podría revertir la crisis que atravesaba la humanidad, era porque su concepción de la ciencia era tan *sui generis* que la reconocía más bien un modelo de humanización, motor del proceso que llevó a la humanidad desde un mundo fijo, cerrado, feudal e intolerantemente religioso, hacia la socialización tecnológica, industrial y democrática, rasgo más admirable de las sociedades contemporáneas.

Parece evidente que la concepción de ciencia que manejaba Dewey era bastante normativa, al igual que su concepción de la democracia a la que consideraba casi religiosamente unida. Ante los problemas de la

democracia Dewey alegó que hacía falta “más democracia” (Dewey, 1958, p. 117). Lo mismo parece decir respecto de la ciencia: ante la crisis que todos encuentran en la ciencia, hace falta más racionalidad científica. No obstante, sería una transgresión al espíritu del pragmatismo llegar a sostener una concepción de la ciencia desarrollada puramente desde la idealidad o con el método trascendental. Todo lo contrario, si bien su concepción era normativa, nació esta de un análisis filogenético de la formación de la cultura occidental y el papel que la ciencia había jugado en él. En este sentido, Dewey era un admirador del carácter socializador de la ciencia. La ciencia moderna había significado, para él, el soplo del encuentro experimental con la naturaleza, espíritu de aventura, afán transformador, cooperativismo y también falibilismo. En contraposición con el espíritu que reinó en el mundo antiguo y medieval, el mundo de la ciencia moderna es abierto, variante aunque también constante pero solo en la función y en la acción. El mundo antiguo, en cambio, encontraba lo constante en la existencia, y su concepción de potencialidad implicaba más bien repetición de “los procesos siempre iguales de su género” (Dewey, 1970, p. 124). La potencialidad moderna es, en contraste, posibilidad de algo nuevo, puerta abierta hacia el progreso.

Podría pensarse que el reconocimiento de las fuerzas sociales que impulsa la ciencia es una lectura ingenuamente optimista; sin embargo, asociar dicha interpretación a la comprensión *sui generis* de la ciencia que presentó Dewey significará, más bien, una propuesta normativa bastante realista y sumamente comprometida con el *crecimiento* humano. El concepto de 'crecimiento' es central en la filosofía de la educación de Dewey porque refleja el auténtico fin que esta persigue. Dewey define el crecimiento como la posibilidad de experimentar de manera cualitativamente más rica nuestras experiencias ulteriores, contando con mejores medios para lograr nuestros objetivos (Dewey, 1995). Según Dewey, cuando la ciencia se desenvuelve en la producción de conocimientos es bien consciente de las condiciones limitantes de su ejercicio y saca

provecho de tal situación. Una lectura ingenua de las bondades de la ciencia hubiese sido resaltar los *resultados* a los que aterriza la ciencia, creyendo que estos nos acercan más a la esencia de 'La realidad' o al conocimiento de las leyes inmutables que gobiernan la naturaleza. Pero Dewey estaba lejos de tal camino; por el contrario, Dewey enfatizaba el proceso por el que transitaba la ciencia para la producción de conocimientos. Era en este proceso en dónde se había dejado notar la fortaleza de la ciencia: la resolución de sus problemas en medio de la finitud de tiempo, de información y de recursos.

5. A manera de conclusión

Finalmente, lo que he mostrado es que esa situación de rechazo mutuo que existió y puede existir entre la ciencia y la filosofía es principalmente producto de las malas descripciones de estas. Por el lado de la ciencia, es el cientificismo el que exige el fin de la filosofía pues no reconoce su cercanía. Por el lado de la filosofía es la misma metafísica la que no encuentra su lugar en un mundo que es cada vez más pragmático. Mas, una mirada más realista de ambas, de la ciencia y la filosofía, puede no solo demostrar lo cercana que están, sino lo cercana que deben estar a favor del florecimiento humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Arendt, H. (2008), *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen.
- Arendt, H. (2002), *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Bergson, H. (1956), *Introducción a la metafísica y la intuición creadora*. Buenos Aires: Leviatán.
- Dewey, J. (1995), "La educación como crecimiento", en: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1970), *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar.
- Dewey, J. (1958), *El público y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Ágora.
- Fischbein, E. (1994), *Intuition in Science and Mathematics. An Educational Approach*. Boston: Reilden Publishing Company.
- Gigerenzer, G. (2007), *Gut feelings. The Intelligence of Unconscious*. New York: Penguin Books.
- Hussrl, E. (2008), *La crisis de las ciencia y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Kahenemann, D. (2012), *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Kuhn, T. (2002), *El camino desde la estructura. Ensayos filosóficos 1970-1973*. Barcelona: Paidós.
- Neurath, O. Hahn, H. & Carnap, R. (2002 [1929]) "La concepción científica del mundo", en: *REDES*, vol 9, No 18, pp. 103-149
- Orozco, R.A. (2018) "Abducción y la nueva filosofía de la ciencia", en: *Actas del Congreso Internacional 'Las lógicas en la ciencia'*. Arequipa: UNSA.
- Popper, K. (1974), *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1983), *Conjeturas y refutaciones*, Barcelona: Paidós.
- Quine, W. (1962), "Dos dogmas del empirismo" en: Desde un punto de vista lógico. Barcelona: Ariel.



Anscombe y Wittgenstein: Críticos de la moral moderna

Anscombe and Wittgenstein: Criticisms of the modern moral

● **Luis Estrada Pérez** es docente de la Universidad Nacional Federico Villareal (Perú).
(metha.teo@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0001-5935-5736>)

Recibido: 2019-10-18 / Aceptado: 2019-11-15/ Publicado:2019-12-01

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto mostrar una continuidad entre Wittgenstein y Anscombe, como críticos de la ética y moral moderna. La primera parte estará dedicada a rastrear la concepción ética y moral de Wittgenstein basándonos en algunos escritos donde se trabaja esta temática como el Tractatus Logico-Philosophicus, Cultura y Valor; y las Lecciones de Ética. Posteriormente, nos dedicaremos a analizar la crítica de Anscombe a la moral moderna, principalmente en la segunda tesis de su texto Modern Moral Philosophy y algunos artículos presentes en Ethics, Religion and Politics. Finalmente, basándonos en algunas interpretaciones de la ética wittgensteniana (Answald, Johnston, Edwards) que sostienen que ésta se circunscribe al terreno de lo mostrativo, es decir, fuera del alcance del conocimiento y del lenguaje, a la vez que se otorga un papel significativo al sujeto y a las formas de vida; analizaremos de forma crítica los temas de la obligación moral y la promesa que trabaja Anscombe. Nuestra conclusión es que parte de la importancia de la crítica de ambos filósofos radica en que rescatan la importancia del impulso ético en la acción humana.

PALABRAS CLAVE

Wittgenstein, Anscombe, acción humana.

Abstract

The purpose of this paper is show continuity between Wittgenstein and Anscombe, as critics of modern ethics and morals. The first part will be dedicated to tracking Wittgenstein's ethical and moral conception based on some writings where this theme is worked such as Tractatus Logico-Philosophicus, Cultura y Valor; y las Lecciones de Ética. Later, we will analyse the criticism of Anscombe to modern morals, mainly in the second thesis of his paper Modern Moral Philosophy, and some works present in Ethics, Religion and Politics. Finally, based on in some interpretations of Wittgenstein's ethics (Answald, Johnston, Edwards) that assert that this it is limited to the field of the showing, that is to say, out of the reach of knowledge and language, at the same time a significant role is given to the subject and the life forms; we will critically analyse the issues of moral obligation and the promise at Anscombe works. Our conclusion is that part of the importance of the critics of both philosophers it lies in the rescue of ethics impulse in human action.

KEYWORDS

Wittgenstein, Anscombe, human action.

I

Si bien el *Tractatus Logico Philosophicus* está asociado generalmente con el esclarecimiento del lenguaje proposicional, no obstante son significativas e importantes las referencias que Wittgenstein hace al valor, la ética y lo místico (6.373- 7). Es más, no pocos llegan a afirmar que la obra debe ser entendida como una empresa intelectual que busca rescatar estos puntos, argumentando una diferencia entre lo demostrativo (el lenguaje proposicional) y lo mostrativo (la ética, lo trascendental). El propio Wittgenstein en una carta dirigida a Russell en 1919 le señala que "El punto principal [del TLP] es la teoría de lo que puede ser expresado por las proposiciones, por el lenguaje (y, lo que viene a ser lo mismo, puede ser pensado) y qué no puede ser expresado por las proposiciones, pero sí solo mostrado; lo cual creo que es el problema cardinal de la filosofía". Son pocos, pero significativos los pasajes en los cuales Wittgenstein trabaja el problema de lo trascendental en la referida obra. En esta primera parte nos dedicaremos al análisis de algunos de ellos.

El aforismo 6.42 reza: "Por lo tanto no pueden haber proposiciones de ética, las proposiciones no pueden expresar nada superior" (2001: 177). Tenemos que tener en cuenta que la función de la proposición es dar cuenta de los hechos. Si por el contrario, empleamos una proposición para referir lo valioso, desvirtuamos el sentido de la misma, al igual que interpretamos el valor como un hecho más del mundo. No obstante, las proposiciones morales pretenden hablar de lo superior, de lo que está por encima del mundo, pero como esto no puede decirse, no cabe formular proposiciones éticas. Hartnack (1972) también se pregunta: ¿qué significa que algo no puede ser dicho?, relacionado a la condición de la ética. No significa, señala, que ese algo no puede ser expresado, ni – lo que es más importante- tampoco que no puede ser comprendido. Wittgenstein sostiene expresamente que quien haya llegado a comprenderle no podrá menos que penetrar en

el sinsentido de sus proposiciones. Arnswald (2009: 2) sostiene que la ética en el TLP está entendida en un plano religioso, lo cual se entiende a partir de las reflexiones de Wittgenstein sobre la base de los límites del lenguaje que no permiten dar sentido a las referencias de acciones en la dimensión ética. Este proyecto, no obstante, permite asumir una comprensión específica de la ética, basada no en una concepción académica de moral individual directiva para la acción ni en un esquema teórico, sino en un impulso ético. Dicho impulso es desdeñado por una ética en tanto teoría normativa. El rechazo de la ética como una teoría o doctrina normativa por parte de Wittgenstein significa que la dimensión de la ética es trascendental, sin necesidad de una justificación última, ni con la capacidad de hacer tal cosa posible.

Lo anterior viene emparentado con el aforismo 6.421 "Es claro que la ética no se puede expresar" (2001: 177). Expresar es decir algo con sentido, función propia de las proposiciones. Sin embargo, no puede afirmarse que para Wittgenstein esto anule la ética como fenómeno, puesto que según él, el dominio de lo decible no es el único, aquello que no puede decirse no carece por ello de una función importante. Lo anterior cobra sentido si recordamos el aforismo 7 con el que termina el texto que es una insinuación de apertura a lo místico: "De lo que no se puede hablar hay que callar". Por otra parte, las palabras de Wittgenstein en el Prólogo al *Tractatus*, nos pueden ayudar a clarificar este punto pues puntualizan el objetivo central del libro: trazar un límite a la expresión de los pensamientos: el decir (2001: 11). Al afirmar que la ética excede la capacidad expresiva del lenguaje, Wittgenstein no está, por supuesto, negando la importancia de la ética. Por el contrario, Wittgenstein está declarando la absoluta importancia de la ética en nuestra vida, solo que no podemos decir nada sobre ella.

Mikel Burley (2017: 7), sostiene que cuando Wittgenstein retornó a la filosofía académica luego de una década luego de haber

1 En lo sucesivo TLP hará referencia al *Tractatus Logico Philosophicus*.

completado el *Tractatus*, fue invitado a dar una lectura a un grupo en Cambridge llamado "Los Heréticos". Habiendo aceptado la invitación, Wittgenstein presentó su lectura el 17 de Noviembre de 1929, y el texto de la lectura fue eventualmente publicado como *Conferencia sobre Ética* en 1965. En ciertos aspectos, la lectura representa un momento de transición en el pensamiento de Wittgenstein. Mientras se encuentra engarzado con el debate del TLP que procura no decir nada acerca de la ética y de la religión, inevitablemente escapa a los límites del lenguaje al dar algunas locuciones sobre la ética y religión. Para indicar lo que él quiere dar a entender con el valor de lo ético, Wittgenstein menciona tres tipos de experiencia de lo ético. El primero lo describe como "maravillarse de la existencia del mundo", el segundo es "la experiencia de sentirse completamente salvo" sin preocuparse de lo que pueda suceder y el tercero es la experiencia de "sentirse culpable". Al buscar formas del lenguaje que expresen dichas experiencias, Wittgenstein llega a un vocabulario religioso. El sugiere que maravillarse de la existencia del mundo es "exactamente a lo que la gente se refiere cuando dice que Dios creó al mundo", "la experiencia de la seguridad completa ha sido descrita como sentirse seguro en las manos de Dios" y el sentimiento de culpa es lo que la frase "Dios desaprueba nuestra conducta" describe. Mientras busca un lugar para estas formas de expresiones en nuestra vida, Wittgenstein, señala Burley, no puede encontrar cómo formularlas proposicionalmente, con una correcta correspondencia con los reales o posibles estados de cosas del mundo. El, por consiguiente, se siente compelido a llamarlas carentes de sentido, más no sin sentidos, a la vez que mantiene un profundo respeto por ellas.

Precisamente, continuando con el aforismo 6.421, entendemos el significado de la frase que lo completa "La ética es trascendental" (2001: 177). Debemos poner énfasis en la importancia que el término "trascendental" tiene en el *Tractatus*, trayendo a colación el parágrafo 6.13 "la lógica es trascendental" (2001: 161) ya que éste es el único otro pasaje en el libro donde el filósofo

vienes utiliza el término trascendental. La cuestión es entender en qué sentido la lógica y la ética son trascendentales. Al parecer la trascendentalidad de la lógica radica en que ésta, según el mismo libro, precede a toda experiencia (5.552) por lo cual no describe al mundo (5.61) ni trata de hechos y en cuanto proposiciones, son tautologías, no dicen nada del mundo (6.1). Las proposiciones de la lógica exponen (muestran) la estructura del mundo (6.124 y 6.22) a la manera de un reflejo que como tal es inexpresable, pero que cumple con la función de exhibir la esencia del mundo. Recordemos, por otra parte, que es el mundo el que da posibilidad a la lógica, puesto que la precede:

"No podemos, por consiguiente, decir en lógica: en el mundo hay esto y esto, aquello no. En efecto, esto presupondría, aparentemente, que excluimos ciertas posibilidades, y ello no puede ser el caso, porque de otro modo, la lógica tendría que rebasar los límites del mundo (...)" (5.61)

Ahora bien cuando Wittgenstein habla de mundo lo hace en dos sentidos: en tanto "cómo" y en tanto que "es". "No cómo sea el mundo es lo místico, sino que sea" (6.44). El "cómo" se relaciona con el lenguaje y sus límites, en sentido estricto, con el lenguaje descriptivo propio de la ciencia que utiliza a la lógica como herramienta fundamental para su discurso. Es ésta la interpretación más aceptada. Pero, por otra parte, el que el mundo "sea" refiere a aquello que está más allá de las posibilidades del lenguaje siendo por ello trascendental. Entonces, ¿cuál es el lugar de la lógica? (¿cuál es el lugar de la ética?) "La lógica está antes de toda experiencia de que algo es así. Esta antes del cómo, no antes del qué" (5.552) Así la lógica precede al lenguaje en tanto que en ella se encuentran todas las posibilidades del mismo, pertenece al campo de lo trascendental, al mundo en tanto que éste "es". Análoga es la condición de la ética: pertenece al mundo en tanto que "es", por ello, tal como mencionamos inicialmente, resulta irrisorio pretender expresarla como un estado de cosas ("cómo" es el mundo).

La trascendentalidad de la ética, en este sentido, se entiende desde fuera del mundo en tanto que no es susceptible de ser reducida a los hechos según lo planteado en 1.1 "El mundo es la totalidad de los hechos". Nuestra comprensión del aforismo se ve limitada por la reducción del mundo en tanto "cómo"- la descripción de estados de cosas – obviando la trascendentalidad del mundo, es decir que este "sea"

Por otro lado, el aforismo 6.423 reza:

"De la voluntad como soporte de lo ético no cabe hablar. Y la voluntad como fenómeno sólo interesa a la psicología"

Aquí se deslinda el papel de la voluntad con respecto a la ética, siéndole el estudio de la misma propio de la psicología. En este sentido, se puntualiza que la ética no es simplemente una cuestión subjetiva, o condicionada al capricho de nuestros deseos o emociones. Por el contrario, la posición de Wittgenstein es que la ética aun cuando no pueda ser expresada por un lenguaje proposicional, sin embargo, ello no implica que no sea objetiva. El terreno de lo trascendental si bien no está circunscrito al lenguaje proposicional, no deja de ser objetivo: odmeos reconocer la validez de la lógica y de la ética aunque éstas se encuentren en el terreno de lo mostrativo. A continuación en 6.43 se señala que

"Si la voluntad buena o mala cambia el mundo, entonces sólo puede cambiar los límites del mundo, no los hechos; no lo que puede expresarse mediante el lenguaje". Se admite, de este modo, el papel transformador de la voluntad no en lo concerniente a los hechos, sino en relación a los límites del mundo, a lo trascendental, a lo que está más allá del lenguaje. En los párrafos 5.6 "Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo" y 5.632 "El sujeto no pertenece al mundo, sino que es un límite del mundo" se pone énfasis en el papel transformador del sujeto trascendental en tanto que es capaz de cambiar los límites del mundo.

En este punto se entiende las apreciaciones de Arnsward quien sostiene que la posición de Wittgenstein conduce a la paradoja que actuar en el mundo no puede contener ningún enunciado sobre la cualidad ética de la acción, aun cuando la dimensión ética tiene sentido al estar vinculada al significado de la acción y el estatus del agente ético. Este aspecto puede ser explicado por el hecho de que la misma acción puede ser realizada por diferentes agentes, "yo" ("selves"), es decir que la misma acción puede ser descrita en un momento como "buena" y en otro como "mala".

La importancia del "yo" para la ética en Wittgenstein es significativamente clara en su *Conferencia sobre Ética*. Wittgenstein enfatizó a Friedrich Waismann que "al final de mi lectura sobre ética, hablé en primera persona". Esto es fundamental porque "solo puedo aparecer como una persona al hablarme a mí mismo" (2009: 3). De esta forma, en Wittgenstein se revalora el impulso ético que excede a un lenguaje proposicional y por ende a una ética normativa, otorgando al mismo tiempo un lugar preponderante al yo.

II

John Haldane sostiene en el prefacio a *The Moral Philosophy of Elizabeth Anscombe* (2016) que el artículo de 1958 *Modern Moral Philosophy* de Anscombe se aproxima a los temas que debate de forma original y primigenia, de la primera a la última de sus páginas, introduce ideas cautivantes, pero está más centrado en identificar falacias y confusiones, y refutar dogmas prevalentes que en proponer una teoría propia. Tal es el tenor de las tres tesis con las que comienza su conocido artículo

[1] La primera es que actualmente en nada nos beneficia hacer filosofía moral; en todo caso, esta tarea debería postergarse mientras no tengamos una filosofía de la psicología adecuada, de la que visiblemente carecemos. [2] La segunda es que debemos prescindir de los conceptos de obligación y deber- entiéndase obligación *moral* y deber

moral- de lo que es *moralmente* correcto e incorrecto y del sentido *moral* de "debe" si esto es psicológicamente posible; porque son sobrevivientes, o derivados de sobrevivientes, de una concepción anterior a la ética que en general ya no sobrevive, y sin ella sólo hacen daño. [3] Mi tercera tesis es que las diferencias entre los autores ingleses famosos de la filosofía moral desde Sidgwick hasta nuestros días terminan siendo baladíes (1981: 16).

James Doyle (2018: 4) afirma que estas tesis deben ser relacionadas en la siguiente forma: los conceptos de obligación moral y demás deben ser suprimidos (como en [2]) en favor del concepto de *virtud*, con el propósito de hacer una ética filosófica. Ello debido a que aún no tenemos los recursos en filosofía de la psicología para entender qué tipo de cosa es la virtud por lo cual debemos olvidarnos de la ética hasta que tengamos tales recursos (como en [1]). Mientras que para la tercera tesis, cuando Anscombe señala que las diferencias entre Sidgwick y sus sucesores en ética son de poca importancia, ella quiere indicar principalmente que todos ellos son consecuencialistas (unos pocos eticistas antes que Sidgwick fueron consecuencialistas). Ello es confuso porque esto depende de tomar seriamente el término moral, el cual, de acuerdo con la tesis [2], con el ascenso de la cultura secular en occidente, ha degenerado en un pseudo- concepto: a diferencias de los antiguos en la modernidad no se posee un fundamento para el impulso ético (el dios cristiano, la eudaimonia) que garantice la obligación moral. Por ello, la idea de obligación moral, para Anscombe, deviene en un concepto o pseudoconcepto. Para Doyle, la tesis [2], que sostiene que lo *moral* debe ser desechado como un pseudo- concepto, es fundamental; y es un presupuesto para los argumentos [1] y [3]. Además es este reclamo el que hace el artículo tan profundo.

Coincidimos con Doyle que la tesis [2] de Anscombe es el corazón del artículo pues es en ella en que nuestra autora profundiza la aparición de la obligación moral a partir del caso

de los antiguos griegos, entre otros. Doyle también considera que la repercusión que generó MMP² no fue tanto por la tesis [2], sino más bien por una mala interpretación del objetivo del artículo. Se creyó, pues, que era una obra fundadora, o *la* obra fundadora, del renacimiento de las "virtudes éticas" tal como eran en el mundo antiguo. Sin embargo, Anscombe reclama un retorno a la concepción griega de virtud parcialmente porque los griegos carecían del concepto de moralidad rechazado en [2] (2018: 5). La principal objeción de Anscombe es que lo moral sea considerada como una categoría sui generis. Los filósofos frecuentemente han supuesto que lo moral, en este sentido, es esencialmente irreductible a otras categorías de razón, consideración, etc. sin embargo, Anscombe procura no tratar a lo moral como una categoría sui generis, y quiere rastrear su sentido originario vinculado directamente con la acción humana

Decir que la "acción humana" y la "acción moral (de un ser humano)" son equivalentes es decir que toda acción humana en *in concreto* es bien simplemente buena o mala. No hay necesidad de insertar "moralmente" y decir "moralmente bueno o mala". El término "moral" no agrega ningún sentido a la frase, porque estamos hablando de acciones humanas, y la bondad "moral" de una acción no es sino la bondad como una acción humana. Es decir: la bondad con la cual es una acción buena. Bondad "moral" es: bondad de acciones, pasiones, y hábitos de acción y sentimiento. (Anscombe 1982, 17)

Como solía hacerlo, señala Doyle, Anscombe sigue cercanamente a Tomas de Aquino sin mencionarlo. En este caso hace eco por lo señalado en ST I-IIae Q1 A3 Res: "Los actos morales son los mismos que los actos humanos" (*idem sunt actus morales et actus humani*), una afirmación que hace lo suficientemente claro que la moral de Tomas de Aquino no significa "moral" en un sentido sui generis (2018:10). Ahora bien, ello no significa que toda acción humana sea una acción moral per se. Ciertamente no pensamos que encender la

2 En lo sucesivo utilizaremos las siglas MMP para referirnos al artículo de Anscombe Modern Moral Philosophy.

televisión sea una acción moral del mismo género que robar o mentir. A lo que apunta Anscombe, es a no considerar las acciones morales lejos de la propia actividad humana. Siguiendo la visión aristotélica podríamos sostener que la acción humana se realiza (florece) en la acción ética. El error sería considerar a la acción moral como algo ajeno o que posee un estatus distinto a la acción humana, y precisamente esto es en lo que se incurre cuando calificamos a los actos como "moralmente bueno" o "moralmente malo" lo cual es una herencia, a juicio de nuestra autora, de la filosofía moral moderna. Este reclamo de Anscombe de volver a la acción humana tal cual cuando hablamos de moral también lo podemos ver en su análisis de los hechos "brutos". En MMP señala que si le debo al tendero tal o cual suma sería uno de un conjunto de hechos "brutos" en relación con la descripción "soy una estafadora". "Estafar" es, por supuesto, una clase de "deshonestidad" o "injusticia". Precisamente, continua, en la filosofía actual se requiere una explicación de cómo un hombre injusto es un hombre malo, o cómo una acción injusta es una acción mala (1982: 19).

Para Anscombe, los términos comunes y corrientes (y muy indispensables) "debería", "necesita", "debe", "tiene que" [*must*] adquirieron este sentido especial cuando, en los contextos relevantes, se los equiparó con las expresiones "está obligado" o "está sujeto" o "se le requiere que", en el sentido en el que se puede estar obligado por la ley o sujeto a ella, o en que algo puede ser un requisito legal. ¿Cómo llegó a ocurrir esto? La respuesta nos la brinda la historia: entre Aristóteles y nosotros surgió el cristianismo con su concepción legal de la ética, dado que el cristianismo derivó sus bases éticas de la Ley Mosaica, o Tora. Esto no se restringe quienes aceptaban una ley positiva divina (los estoicos). A consecuencia del dominio del cristianismo durante muchos siglos, los conceptos de "estar sujeto", "ser permitido" o "ser perdonado" se arraigaron profundamente en nuestra lengua y en nuestro pensamiento (1982: 30).

De esta forma, tener una concepción legal de la ética, afirma Anscombe, es sostener que lo que se necesita para actuar conforme a las virtudes- cuya falta es el signo de que es malo *qua* hombre (y no simplemente, digamos, *qua* artesano, *qua* lógico)-, que lo que se necesita para esto es algo que exige una ley divina. Naturalmente, no es posible tener una concepción así a menos que creamos en Dios como legislador; como los judíos, los estoicos y los cristianos. Sin embargo, no debemos entender que Anscombe está proponiendo un regreso al cristianismo o al refloreamiento de las virtudes eudaimónicas. Lo que sucede es que tal concepción ha dominado durante muchos siglos y luego ha sido abandonada, uno de los resultados naturales es que el concepto de "obligación"- de estar sujeto a una ley, o que ésta nos requiera algo- perviva aunque haya perdido su raíz; y si, en ciertos contextos, la palabra "debe" ha adquirido el sentido de "obligación", también seguirá siendo pronunciada con un énfasis especial y una emoción especial en estos contextos. Es como si la noción "penal" subsistiera una vez abolidos y olvidados el derecho penal y los tribunales penales (1982: 30).

Debemos entender que al tratar de aproximarnos a la idea de "deber" la apelación de Anscombe a los antiguos griegos no es gratuita. Doyle se encarga de aclararnos este punto de manera magistral al analizar el concepto de eudaimonismo – egoísta el cual es un presupuesto del "deber" de los antiguos griegos. El egoísmo- eudaimónico sostiene que es una verdad conceptual que una virtud beneficie a su poseedor. "Virtud" es una traducción del término griego *areté* que es realmente malinterpretado. El término que encajaría en una traducción justa sería "excelencia", en el sentido de cualidad que hace a una cosa buena en su especie. ¿Qué cualidad debe considerarse como aquella de la cual depende de qué tipo sea la cosa en cuestión? Doyle responde esta interrogante mediante una analogía: un buen cuchillo debe ser filudo, un buen instrumento debe tener un buen sonido, pero ¿qué nos hace ser un buen ser humano? Debemos ser cuidadosos que la categoría de lo

moral no impregne nuestros pensamientos de conceptos éticos, ya que no es poco común escuchar que se intercambie la frase "buen ser humano" como "moralmente buen ser humano". Pero, la *areté* es una cualidad que hace a alguien bueno al ser un ser humano, es decir su florecimiento, y aunque algunos puedan sostener que otras cualidades como la benevolencia y generosidad pueden encajar en esta descripción, no hay nada en el concepto de *areté* que evite afirmar, como lo hace el Calicles de Platón (Gorgias, 483a- 484c), que la virtud natural o verdadera consiste en que los más fuertes dominen a los más débiles y se apropien de sus posesiones. Lo curioso es que Sócrates en el referido diálogo nunca refute lo afirmado por Calicles. El ejemplo de Calicles, continua Doyle, es suficiente para desacreditar la imagen que se tiene de la ética antigua. Por otro lado, Trasímaco, en la *República*, al negar que la justicia es buena para su poseedor (la llama un "bien") esta simplemente negando que es una virtud del todo (2018: 13).

Los ejemplos anteriores referidos a la antigua grecia nos muestran como la cuestión de la obligación moral estaba íntimamente ligada a la acción particular del individuo, mas no a la consecución de una máxima (deontología) ni a un cálculo (consecuencialismo). La argumentación de Anscombe aborda el fenómeno de lo moral desde la acción humana en la que se refleja la esencia de lo que nos hace humanos. Hay una especie de egoísmo eudaimónico que daría impulso a las acciones éticas y es aquí donde aparece la obligación moral. Ello vale tanto para el caso de los griegos como para las apreciaciones de Tomás de Aquino que vimos anteriormente en donde no se distingue entre acción humana y acción moral. Así debe entenderse también las disquisiciones de Anscombe sobre los hechos "brutos". En este último caso, no es necesario agregar una categoría moral para entender si se trata de un acto correcto o incorrecto, por ejemplo. El análisis de la promesa por parte de Anscombe también nos remite al escenario primigenio de la acción humana. El acto de prometer – en donde no hay un legislador divino- genera una

obligación moral, más allá de que si llegásemos o no a cumplir la promesa. Sobre este último caso Anscombe señala

¿Cómo es posible esto (la promesa)? Hemos visto que es posible, que debe tener sentido decir que hay eventos semejantes cuya ocurrencia es formalmente dependiente de la idea de que ocurrirán, aunque no hayamos visto ello (1982: 12).

Tanto aquí como en el caso de la obligación moral hay una reivindicación de la acción humana concreta y un esfuerzo de explicar el fenómeno moral a partir de ella.

III

Al analizar tanto la figura de Wittgenstein como de Anscombe hemos llegado a la conclusión de que ambos buscan rescatar el fenómeno de lo moral en el campo de la acción humana y dentro de ella en particular el impulso hacia lo (moral) ético.

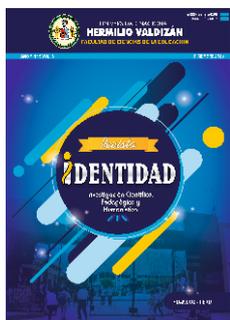
Pero no es la única forma de llegar a dicha conclusión. Mathew O'Brien (2016: 188) sostiene que al exponer Anscombe el mal uso de los filósofos de una palabra que han sacado de su contexto original podemos atisbar la influencia de Wittgenstein: "uno siempre debe preguntarse a sí mismo: ¿se usa efectivamente esta palabra de este modo en el juego del lenguaje que es su casa original? Nosotros reconducimos las palabras de su empleo metafísico a su uso cotidiano" (Wittgenstein: 2010: 261). Es una característica de Wittgenstein considerar con suspicacia los términos utilizados por los filósofos en un sentido especial distinto del uso cotidiano, y típicamente considerar semejantes formas de hablar tan oscuras tanto como que nos alejan del mundo. De esta forma, nuestro reconocimiento de la humanidad no está basada en argumentos estructurados a partir de semejantes conceptos 'metafísicos', sino que es un tipo de predisposición. "Mi actitud hacia él, es una actitud hacia un alma. No soy de la opinión de que él tenga un alma" (2010: 115). El

reclamo de que tal actitud hacia un ser humano puede ser dejada de lado, sobre la base de un buen argumento filosófico, porque el ser humano en cuestión no se amolda a un concepto a priori de "persona" es precisamente el tipo de efecto maligno de los términos metafísicos que Wittgenstein constantemente trata de socavar: "Pero son sólo castillos en el aire los que destruimos y dejamos libre la base del lenguaje sobre la que se asientan" (2010: 265).

En este caso O'Brien coincide en la importancia para Wittgenstein del regreso a la base del lenguaje (la acción humana y las instituciones que la sustentan) para entender los fenómenos con mayor perspicacia. Lo que sucede con los filósofos es que han arropado la realidad con términos metafísicos que nos dan una visión distorsionada de lo que ella realmente es. Un ejemplo de ellos sería lo moralmente correcto, o el término moral tal como Anscombe lo presenta en MMP. Ambos filósofos, por lo tanto, nos brindan un nuevo abordaje del impulso ético despojado de un bagaje conceptual metafísico y barroco, trasladándonos a la acción humana misma. Dicho impulso ético no puede ser reducido a una máxima ni a un mero cálculo. Si lo que buscamos es tener una mejor comprensión de este impulso hacia lo ético debemos tener una antropología filosófica adecuada tal como Anscombe reclamó en MMP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Hartnack, J. (1972) *Wittgenstein y la filosofía contemporánea*. Barcelona. Ediciones Ariel.
- Doyle, J. (2018) *No morality, no self. Anscombe's radical skepticism*. Harvard: Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (2001) *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid. Alianza Editorial.
- Wittgenstein, L. (1961) *Notebooks 1914-1916*. Oxford Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1995) *Conferencia sobre ética. Con dos comentarios sobre la teoría del valor*. Barcelona. Paidós.
- Wittgenstein, L. (2010) *Tractatus Logico-Philosophicus*. Investigaciones Filosóficas. Sobre la Certeza. Madrid: Gredos.
- Burley, M. Ed. (2017) *Wittgenstein, Religion and Ethics. New perspectives from philosophy and theology*. London: Bloomsbury Academic.
- Arnsward, U. Ed. (2009) *In search of meaning. Ludwig Wittgenstein on Ethics, Mysticism and Religion*. Universitätsverlag Karlsruhe.
- Johnston, P. (2003) *The contradictions in Modern Moral Philosophy. Ethics after Wittgenstein*. London: Routledge.
- Gormally, L.; Jones, D.; Teichmann, R. (2016) *The moral philosophy of Elizabeth Anscombe*. St. Andrews Studies in Philosophy and Public Affairs.



“Leer para enseñar mejor” Propuesta de animación y promoción de la lectura en la población docente de la región Huánuco. 2020-2025

“Read to teach better” Proposal for animation and promotion of reading in the teaching population of the huánuco region. 2020-2025

- **Josue Miraval Trinidad** es docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Perú).
(josuemiraval@hotmail.com)(<https://orcid.org/0000-0002-8412-9877>)
- **Haiber Policarpio Echevarría Rodriguez** es docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Perú).
(haipoler@hotmail.com)(<https://orcid.org/0000-0001-8863-2536>)

Recibido: 2019-10-24 / Aceptado: 2019-11-24 / Publicado: 2019-12-01

Resumen

La Encuesta Nacional sobre lectura realizada por la Pontificia Universidad Católica del Perú el año 2017 reveló que en el Perú, el 16% de los encuestados lee todos los días. El diario Perú 21 en su edición del 8/11/2016 señalaba que la población peruana, lee en promedio unos 3,3 libros por año. Estos datos pueden no tener relevancia porque se trata al fin y al cabo de datos que tienen que ver con la ciudadanía en general. Sin embargo; existe otros que nos genera una gran preocupación, me refiero a los datos proporcionados por la Evaluación Censal Docente 2007. De acuerdo a esta evaluación, los docentes del Perú tienen bajos niveles de comprensión lectora. El 32,6% de los evaluados, se encuentran en el nivel 0; el 15,9% en el nivel 1; el 27,2% en el nivel 2 y un 24,3% en el nivel 3, que es el nivel más alto. En la región Huánuco, el 44,5% se ubica debajo del nivel 1; el 16,2% en el nivel 1; el 22,8% en el nivel 2 y el 16,6% en el nivel 3.

Estos datos explican el por qué de los bajos resultados que desde el año 2007 muestran los alumnos de la región Huánuco, en las evaluaciones censales escolares; ya que según las estadísticas del Ministerio de Educación, la Región Huánuco ocupa el antepenúltimo lugar en comprensión lectora. Deducimos que existe una relación directa entre rendimiento docente y rendimiento escolar. La escasa práctica de la lectura en la población docente, incide en el rendimiento de los estudiantes. Una solución a este problema sería implementar políticas educativas regionales que fomenten y/o incentiven la lectura en la población docente por ser la piedra angular de nuestro sistema educativo.

PALABRAS CLAVES

Leer, aprender y promoción de la lectura

Abstract

The National Survey on reading conducted by the Pontifical Catholic University of Peru in 2017 revealed that in Peru, 16% of respondents read every day. The Peru 21 newspaper in its edition of 11/8/2016 indicated that the Peruvian population reads an average of about 3.3 books per year. This data may not be relevant because it is about the end of the data that have to do with the general public. Nevertheless; There are others that generate a great concern, I refer to the data provided by the 2007 Census Evaluation Teacher. According to this evaluation, teachers in Peru have low levels of reading comprehension. 32.6% of those evaluated are at level 0; 15.9% at level 1; 27.2% at level 2 and 24.3% at level 3, which is the highest level. In the Huánuco region, 44.5% is below level 1; 16.2% at level 1; 22.8% at level 2 and 16.6% at level 3.

These data explain why the low results that since 2007 show the students of the Huánuco region, in the school census evaluations; since according to statistics from the Ministry of Education, the Huánuco Region occupies the second to last place in reading comprehension. We deduce that there is a direct relationship between teacher performance and school performance. The poor practice of reading in the teaching population has an impact on student performance. A solution to this problem would be to implement regional educational policies that encourage and / or encourage reading in the teaching population because it is the cornerstone of our education system.

KEYWORDS

Read, learn and promote reading

1. PROBLEMA QUE ABORDA LA PROPUESTA

1.1 Descripción del problema

La Encuesta Nacional sobre lectura realizada por el Instituto de Opinión Pública (IOP) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en abril del año 2007, reveló que en el Perú, el 10% de los encuestados leía todos los días. Esta misma encuesta diez años después anunciaba que el porcentaje de lectores en el Perú había aumentado a 16%.

Datos del Ministerio de Cultura citado por Radio Programas del Perú el 12 de abril del 2017, señala que en el Perú se lee menos de un libro por año.

El diario Perú 21 en su edición del 8/11/2016 señala que el 44,4% de la población peruana, lee periódicos y en promedio unos 3,3 libros por año.

Un dato adicional que nos permitiría comparar nuestra actividad lectora con la de otros países, es el siguiente; la población peruana lee en promedio 3,3 libros por año frente a 8,7 libros al año que lee la población española.

Estos datos revelan que en nuestro país se lee poco y que existe una gran distancia en esta actividad si nos comparamos con lo que ocurre en otros países del mundo.

Siguiendo el hilo de estos datos, trataremos de describir lo que está ocurriendo respecto a la actividad lectora en un sector intelectual muy especial de nuestra población, me refiero a la población docente del Perú.

Piscoya, L. (2010), en su libro *¿Cuánto saben nuestro maestros?* Señala que el *“rendimiento académico de los docentes de educación básica es muy deficiente en las materias científicas y humanísticas que enseñan”*.

Por otro lado, la Evaluación Censal

Docente del año 2007 aplicado por el Ministerio de Educación, demostró que los docentes de nuestro país tienen bajos niveles de razonamiento lógico matemático y bajos niveles de comprensión lectora.

El 32,6% de los docentes en el Perú se encuentran en el nivel 0 de comprensión lectora, el 15,9% se ubica en el nivel 1; el 27,2% en el nivel 2 y un 24,3% en el nivel 3.

Esto significa que el 27,2% de los docentes en el Perú, muestran capacidad para realizar inferencias en un texto y un 24,3% muestra capacidad para contrastar e integrar las ideas del texto además de realizar inferencias complejas.

El 29,3% de los docentes de educación secundaria, el 23,9% de los docentes de educación inicial y el 19,6% de los docentes de nivel primaria, alcanzaron el nivel 3 que es el nivel más alto.

Comparando la variable rendimiento docente con la variable área geográfica de trabajo, tenemos que el 28,2% de los docentes que trabajan en zona urbana y el 16,7% de docentes que trabajan en zona rural alcanzaron el nivel 3 en comprensión de textos.

La evaluación censal del año 2007 reveló además, que el 29,5% de los docentes egresados de las universidades y el 22% de los docentes egresados de los Institutos Pedagógicos alcanzaron el nivel 3 en comprensión de textos.

Los mayores calificativos en comprensión de textos fueron alcanzados por los docentes que trabajan en el sur de nuestro país. Arequipa 34,9%, Tacna 34,3% y Moquegua 30,2%.

Por otro lado, las evaluaciones censales (ECE) aplicado a los alumnos del nivel primaria y secundaria los años 2016 y 2018, revelan lo siguiente.

En la ECE 2016, el 46,4% de los

alumnos del segundo grado y el 31,4% de los alumnos del cuarto grado de primaria tienen nivel satisfactorio en lectura.

En la ECE 2018, el 37,8% de los alumnos del segundo grado y el 34,8% de los alumnos del cuarto grado de primaria, comprenden a plenitud lo que leen.

En el nivel secundaria, no ocurre lo mismo. En la evaluación censal 2016, el 14,3% de los alumnos del segundo grado tiene logro satisfactorio y en el año 2018, este porcentaje sube a 16,2%.

Muy similar a lo ocurrido con la evaluación de docentes, los mejores resultados de las evaluaciones censales escolares 2016 y 2018 en el cuarto grado de primaria y segundo grado de secundaria, fueron alcanzados por los alumnos de las regiones del sur del Perú, Arequipa, Moquegua y Tacna.

En la región Huánuco, los resultados de la evaluación censal docente del año 2007, reveló que en el aspecto de lectura, el 44,5%, se encuentran por debajo del nivel 1; el 16,2% de docentes se ubica en el nivel 1; el 22,8% en el nivel 2 y sólo el 16,6% en el nivel 3.

En mérito a estos resultados, los docentes de la región Huánuco, se ubican en el puesto 18 de un total de 25 regiones evaluadas que incluía a Lima Metropolitana y el Callao.

Los resultados de la ECE 2018 aplicado a los estudiantes de la región Huánuco demostró los siguientes resultados:

En el cuarto grado de primaria el 21,1% tiene logro satisfactorio en lectura y en el segundo grado de secundaria sólo el 7,3% alcanzó el nivel más alto. Esto significa que en nuestra región, el 78,9% de los niños del cuarto grado de primaria y el 92,7% de los alumnos del segundo grado de secundaria, tienen serias dificultades para comprender lo que leen.

Juzgando por los resultados de la ECE-2018 en el cuarto grado de primaria y en el segundo grado de secundaria, la región

Huánuco se ubicaría en el puesto 24 de 26 regiones evaluadas que consideraba a Lima provincias, Lima metropolitana y Callao como regiones de evaluación.

Contrastando todos los resultados de la evaluación docente y la evaluación escolar hasta ahora indicados, podemos deducir que existe una relación directa y lógica entre el nivel de rendimiento docente y el rendimiento escolar.

Las consecuencias de un bajo rendimiento docente, se está reflejando en un bajo rendimiento de los alumnos en las evaluaciones censales. No podemos salir desde el año 2007 de los últimos lugares que compartimos con las regiones de Ucayali, Loreto y Huancavelica.

Buscar una explicación al por qué de estos hechos, seguramente nos llevaría a ensayar diversas aplicaciones; para unos será el predominio de una cultura ágrafa; la ausencia de bibliotecas públicas, el poco interés por la lectura y para otros será más bien el poco conocimiento de estrategias y técnicas de comprensión lectora.

En nuestra opinión, lo que hace falta son políticas educativas nacionales y regionales que fomenten y/o incentiven la lectura en la población docente porque son ellos la piedra angular de nuestro sistema educativo peruano.

Hace falta planes y proyectos que animen y promuevan la lectura incluso en las instituciones formadoras de profesionales en educación, pero; también falta un centro o instituto especializado en investigación educativa que aborde y proponga alternativas a los problemas educativos.

La escasa práctica de la lectura entre la población docente, repercute directamente en el rendimiento de los estudiantes y afecta no sólo el área de comunicación, sino también en las áreas de matemática y ciencias, donde los resultados son más bajos incluso que los resultados en comprensión lectora.

No se puede esperar de un docente mal preparado, buenos resultados en la evaluación censal de sus alumnos, porque la preparación del docente y el rendimiento de sus alumnos son variables que guardan una correlación positiva tal como lo demuestra los resultados en las regiones del sur del Perú; Tacna, Moquegua, Arequipa donde docentes y alumnos ocupan los primeros lugares a nivel del país.

Resulta necesario superar los actuales niveles de comprensión lectora que manifiestan los alumnos de nuestra región. Para ello debemos potenciar la capacidad de lectura en nuestros docentes, necesitamos hacer de la lectura una actividad cotidiana y esencial en el quehacer de los maestros de la región Huánuco.

Está demostrado que la lectura tiene vinculación con el desarrollo de un país y contrastando esto, diríamos que la práctica de la lectura en la población docente sería una gran contribución al desarrollo regional.

Debemos remarcar que una de las competencias que debe ser desarrollado por los maestros en este siglo XXI, llamado la era del conocimiento, es la capacidad de comprensión lectora, además del dominio que debe tener de las matemáticas y las ciencias.

Superar este problema se convierte entonces en una tarea impostergable que debe ser asumida y liderada por la Universidad, en alianza con el Gobierno Regional y los Gobiernos Locales. Es necesario y urgente trabajar un plan estratégico que aglutine a estas tres instancias mencionadas para empezar a resolver este problema.

La Universidad por ser la entidad rectora en la formación de profesionales en educación, el Gobierno Regional por tener contacto directo con los docentes a través de la Dirección Regional de Educación y las Ugeles y los Gobiernos Locales por la posibilidad de apoyar en el financiamiento del proyecto, de los talleres y otras acciones deben ser quienes asuman esta gran tarea regional.

Frente al problema descrito, planteamos como alternativa de solución, la implementación y ejecución del proyecto "LEER PARA ENSEÑAR MEJOR" Propuesta de animación y promoción de la lectura en la población docente de la región Huánuco 2020-2025.

1.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

1.2.1 Objetivos Generales

- a. Animar y promover la práctica de la lectura en la población docente por constituir un actividad que contribuye al desarrollo de la región Huánuco.
- b. Fomentar la lectura como actividad de aprendizaje autónomo y permanente entre los docentes de la Región Huánuco.
- c. Construir una práctica pedagógica fundamentada en la lectura y orientada a mejorar el desempeño docente en el aula.

1.2.2. Objetivos Específicos

- a. Desarrollar competencias de lectura, redacción, manejo de información, juicio crítico y creatividad, en los docentes de la Región Huánuco.
- b. Empoderar a los docentes de la región Huánuco en el manejo de métodos, técnicas y estrategias de lectura.
- c. Promover el desarrollo de congresos, foros, seminarios, conversatorios, paneles, video conferencias, cursos y talleres orientados a incentivar y promover la lectura en los docentes de la región Huánuco.
- d. Promover ferias de libros de producción internacional, nacional y local orientados a incentivar la lectura de los maestros en la región Huánuco.
- e. Usar las tecnologías de la información y comunicación disponibles en nuestro medio

para promocionar la lectura entre los docentes de la región Huánuco.

f. Promocionar la lectura de libros digitales en la población docente de la región Huánuco.

g. Implementar bibliotecas públicas en las provincias de la región Huánuco.

h. Formar gestores y dinamizadores de la lectura en la región Huánuco.

i. Gestionar el financiamiento de la producción bibliográfica que puedan hacer los docentes y alumnos de la región Huánuco.

j. Reconocer y valorar la participación de los docentes de la Región Huánuco, en los diversos eventos de lectura con resoluciones de mérito, certificados, diplomas y otros incentivos.

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El desarrollo del proyecto queda justificado por las siguientes razones:

Primero. El problema del bajo nivel de comprensión lectora y la escasa actividad lectora de los docentes y estudiantes de la región Huánuco constituye un problema de gran dimensión por las implicancias que tiene en el desempeño docente y en la formación de los educandos.

Segundo. Un deficiente nivel de comprensión lectora del maestro repercute negativamente en su desempeño en el aula y por tanto en la formación de los alumnos que enseña.

Tercero. La lectura es el principal vehículo de aprendizaje, de difusión y actualización de conocimiento.

Cuarto. La lectura proporciona al maestro solidez en sus planteamientos, diversidad de criterios y abundante argumento para explicar un hecho o fenómeno. Por tanto;

un docente que lee, garantiza un buen proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

Quinto. Un maestro que ama los libros y cultiva la lectura, tiene la fortaleza moral para exigir a sus alumnos a leer.

Sexto. Está demostrado que la actividad lectora es una contribución al desarrollo de un país y por ende al desarrollo de la región, por la oportunidad que brinda de acceder al conocimiento de la ciencia y tecnología.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

En el Perú existen iniciativas de fomento de la lectura, pero básicamente orientado a los niños y jóvenes. La experiencia de PROMOLIBRO iniciado el año 2012 bajo la dirección del Ernesto Yepes, ha tenido una gran repercusión en la población de la ciudad de Lima.

En la región Huánuco no existe experiencias de este tipo, menos aún proyectos de lectura con docentes.

Desde la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL), iniciamos el año 2005 la tarea de fomentar la lectura en los jóvenes universitarios como parte de los trabajos de Proyección Social y Extensión Universitaria, bajo la denominación de “I Taller de Lectura 2005” y contó con la participación de los docentes de nivel primaria y secundaria del distrito de Obas y los alumnos de la sede descentralizada de la Universidad en el distrito mencionado. En ese entonces se contó con la participación de un total de 180 personas.

En el año 2008, la UNHEVAL organizó un evento similar denominado II Taller de Lectura para Docentes bajo el slogan de “LEER PARA ENSEÑAR MEJOR”. En esta ocasión se abarcó los distritos de Jacas Grande ubicado en la provincia de Huamalíes y el distrito de

Obas en la provincia de Yarowilca. El evento que tuvo lugar entre setiembre y diciembre del año 2008, contó con la participación de un total de 300 docentes.

En el año 2009 se amplió los alcances del Proyecto "LEER PARA ENSEÑAR MEJOR" a las provincias de: Huánuco, Pachitea, Ambo, Yarowilca, Dos de Mayo y Huamalés, gracias al convenio que se realizó entre la Universidad Hermilio Valdizán y la Dirección Regional de Educación. El evento se desarrolló entre los meses de Mayo a Diciembre con una participación de 650 docentes.

Los años 2010 y 2012 se trabajó con el nombre de Proyecto Regional de lectura "LEER PARA ENSEÑAR MEJOR", y se volvió a incidir en las provincias señaladas líneas arriba, contando con una participación de 168 docentes.

Como podrá observarse; el proyecto que proponemos, es resultado de experiencias vividas desde el año 2005 y lo que vimos en estos años es el enorme entusiasmo y voluntad de los docentes por mejorar su desempeño en las aulas. También aprendimos que es necesario dar un paso hacia adelante para ver el proyecto ya no como un trabajo de proyección social de la universidad sino más bien como política regional, con financiamiento, con apoyo logístico y con un plan de trabajo con miras al bicentenario de nuestro país.

2.2 Bases Teóricas

En numerosas ocasiones los términos de animación y promoción de la lectura se confunden y se utilizan como sinónimos, pero si queremos llevar a cabo acciones coherentes y eficaces es preciso distinguir ambos conceptos.

2.2.1 Animación a la lectura

Yepes Osorio (2012) define la animación a la lectura como una acción dirigida a crear un vínculo entre un material específico de lectura y un individuo o grupo, buscando crear el gusto por la lectura. Si analizamos esta definición podremos extraer algunas de las características que definirían una actividad de animación a la lectura.

En primer lugar, hablamos de crear un vínculo. En este caso nos estamos refiriendo a la dimensión más personal e individual de la lectura. Se trataría de conectar lector y texto, de que se produzca una interacción entre ambos.

En segundo lugar, parémonos en la proposición de esta definición, *buscando crear el gusto por la lectura*. Aquí se matiza el carácter de ese vínculo, que vendrá determinado por el disfrute y la satisfacción personal del individuo o grupo.

En tercer lugar no conviene obviar la idea de que se pretende que el lector conecte con un material específico de lectura. Este es un aspecto que no habría que perder de vista en la animación y que con frecuencia es obviado en el desarrollo de multitud de actividades que tienen lugar en escuelas, bibliotecas y otros ámbitos.

2.2.2 Promoción de la lectura

Siguiendo a Yepes Osorio (2001) diremos que la promoción de la lectura es una acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o grupo a la lectura, elevándola a un nivel superior de uso, de tal modo que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil.

La eficacia de la promoción de la lectura vendrá determinada por el nivel de comprensión que se tenga del proceso lector.

Entendemos la promoción de la lectura como un proceso intencional y sistemático mediante el cual se desencadena, en el individuo y en la comunidad, la necesidad de conocer,

comunicar y construir a través de la lectura y la escritura, con la misma naturalidad con la que se vive. Desde esta perspectiva la promoción de la lectura se convierte en un proceso intencional y sistemático que abarca todo un conjunto de acciones que van desde el diseño de una política determinada, nacional, institucional hasta el diseño de planes de acción concretos que incluyen entre otras opciones, las actividades de animación a la lectura.

Digamos que mientras que la animación sería la acción dirigida a crear un vínculo entre un material específico de lectura y un individuo o grupo, buscando crear el gusto por la lectura (algo bastante concreto), la promoción se entendería como una idea más genérica que pretendería articular relaciones de continuidad y coherencia entre distintas acciones. Se trataría de vincular necesidades sociales, objetivos, planes, recursos y resultados en el intento no sólo de acercar a unos materiales determinados sino de hacer de la lectura una práctica habitual, cotidiana y accesible (física, afectiva e intelectualmente) para cualquier ciudadano y para ello es preciso llevar a cabo otro tipo de acciones además de las actividades o planes de animación.

2.2.3 Importancia de la lectura en la sociedad actual

La importancia de la lectura en la sociedad es reconocida casi por unanimidad y a su desarrollo se consagra grandes recursos al alfabetizar y brindar educación a niños, jóvenes y adultos, de quienes se espera que manejando eficientemente este instrumento por el cual se decodifica la palabra escrita, orienten por sí mismo su aprendizaje y educación permanente.

La importancia de conocer y evaluar este aspecto de la realidad es enorme y fundamental por las siguientes razones:

a) La lectura impulsa el desarrollo del ser integral del hombre.

Ello nos conduce a considerar a la lectura como fuente de enriquecimiento interior en el hombre; porque así como hay una dimensión de

la realidad compuesta de bienes materiales hay otra constituida por bienes que ennoblecen la personalidad y la conducta en donde consideramos el don de la expresión la comunicación y la belleza.

b) La lectura es vía para el cambio y la transformación personal.

Logra romper las cadenas de la ignorancia. Se reconoce que en la civilización actual, se alfabetiza no sólo para lograr mejores canales de comunicación, sino porque a través de la lectura se abren para las personas los ámbitos de la información y del conocimiento, de la ciencia y de la técnica, dimensiones realmente ricas y extraordinarias para el desenvolvimiento histórico.

c) La lectura es vía para el cambio y la transformación social:

El libro no es sólo un buen instrumento para la conservación del conocimiento, y la lectura no sólo un medio para la adquisición de información, sino que ellos son el soporte decisivo para abrir al hombre las perspectivas más extraordinarias en cuanto a su realización en el mundo, sea como individuo o conjunto social.

Ambos contribuyen a liberar al hombre y a realizarse plenamente en su sociedad, crea una visión crítica de la situación concreta y real, hecho que contribuye al cambio de las estructuras mentales, sociales y culturales.

En resumen, la lectura siempre constituirá el mecanismo más apropiado para obtener información y por tanto para garantizar el crecimiento intelectual del individuo.

2.2.4 ¿Por qué fomentar la lectura entre la comunidad docente

En los tiempos que corren, leer no es una actividad que goce de prestigio, sobre todo entre las generaciones jóvenes, más

proclives a nuevos medios de comunicación, basados en tecnologías deslumbrantes que sólo aparentan ser más determinantes de la cultura y el pensamiento humano que el simple alfabeto.

No se lee tal vez porque no se encuentra la satisfacción que se halla en otras actividades, principalmente en aquellas que incluyen el uso de los nuevos medios de comunicación. Sin embargo muchas personas creen que leer es no sólo una satisfacción sino una de las mayores satisfacciones.

La lectura llega a ser fructífera y placentera cuando se ha convertido en un hábito que hemos decidido adquirir y para ello hemos desarrollado las habilidades necesarias. La lectura del profesional, claro está, no es lectura recreativa, no se realiza para hallar placer y suele ser vivida como una imposición. Sin embargo, quien pueda leer bien y por propia motivación hallará también en esas lecturas, además de la información técnica o científica, un placer insospechado.

¿Por qué leer? ¿proporciona la lectura algo más que tediosa información, sea técnica, científica o humanística? ¿Qué razones pueden dar sentido y valor a la lectura instrumental? y, no siendo por obligación, ¿Por qué leer?

Según Harold Bloom, leer bien es uno de los mayores placeres porque permite el encuentro con otros, aliviando así la soledad. No podemos conocer tanta gente como querríamos. La lejanía en el espacio y nuestras particulares circunstancias vitales nos impiden el diálogo con la mayoría de nuestros contemporáneos y, muy frecuentemente, con los más esclarecidos, que podrían ayudarnos en nuestras dudas y aflicciones. Nuestro tiempo y nuestra edad no coinciden necesariamente con los de aquellos que supieron pensar y decir lo que tal vez necesitamos escuchar. Los amigos pueden no estar ahí o no comprendernos totalmente aunque estén. No obstante, siempre habrá un libro que nos acerque la palabra precisa. Es bueno saber

hallarla. Leer – dice Bloom - *es el placer más curativo.*

Así como Bloom, Borges y Blaistein también hallaron en la lectura una de las mayores satisfacciones e incluso más aún, una forma de felicidad. La confesión de Virginia Woolf resume de forma elocuente el sentir de estos apasionados e inteligentes lectores: "*A veces pienso que el paraíso debe ser una lectura constante e incansable*"

Pero el placer que proporciona la lectura se vincula muy estrechamente con otras razones fundamentales que explican por qué leer. Es verdad que leemos porque necesitamos información.

Nuestra formación profesional requiere que leamos primero para iniciarnos en la disciplina y en la actividad profesional que hemos elegido, y después, que continuemos leyendo para seguir el ritmo vertiginoso propio del dinamismo de las investigaciones. Pero antes que informarnos e instruirnos técnica o profesionalmente, la lectura contribuye a nuestro desarrollo personal.

La lectura proporciona la ocasión para reflexionar, conocerse y encontrarse a sí mismo, para comprender la naturaleza humana reflejada magistralmente en las grandes obras literarias, científicas, filosóficas, etc.

Necesitamos leer porque ese diálogo favorece el desarrollo armónico de una personalidad madura. "*sin duda, los placeres de la lectura son más egoístas que sociales. Uno no puede mejorar directamente la vida de nadie leyendo mejor o más profundamente*" –admite Bloom, escéptico respecto del aporte al bien común que pueda reportar el placer de la lectura, pero convencido de que al leer se descubren los propios intereses y se fortalece la personalidad. "*la superación personal es ya un proyecto bastante considerable para la mente y el espíritu de cada uno.*"

"*No leáis para contradecir o para impugnar, ni para creer o dar por sentado, ni para hallar tema de conversación o discurso, sino para sopesar y reflexionar*"

recomienda Francis Bacon.

Por otra parte, es cierto que un desempeño profesional satisfactorio y una conducta ciudadana responsable y autónoma en esta compleja y agitada sociedad contemporánea exigen genuino conocimiento. Nos es esencial saber distinguir la información auténtica de esos mensajes que la remedan con el oculto propósito de captar y retener nuestra atención a cualquier costo; requerimos criterios para identificar productos mediáticos para el consumo masivo, instantáneo e irreflexivo y reconocer fuentes de información confiables. Entre la abrumadora cantidad de mensajes que circulan en la sociedad, debemos ser capaces de seleccionar aquellos que amplían nuestro conocimiento, profundicen nuestro entendimiento y nos habiliten para tomar decisiones fundadas.

Nuestras habilidades para buscar, hallar, leer y comprender las fuentes bibliográficas pertinentes nos aseguran el conocimiento imprescindible para lograr aquellos objetivos. Por eso desarrollarlas es esencial. Necesitamos leer porque la sociedad requiere personas cultivadas.

Finalmente debemos leer porque leer amplía la vida y sus posibilidades. Las palabras del filósofo Ludwig Wittgenstein destacan los vínculos indisolubles que unen palabra y concepto, pensamiento y mundo, humanidad y lenguaje: “*los límites del lenguaje son los límites del mundo y los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo.*”

2.2.5 ¿Por qué la universidad debe participar en este tipo de proyectos

La Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” está orientado a cumplir tres funciones básicas:

1. Brindar formación profesional.

2. Impulsar la investigación científica.
3. Desarrollar trabajos de proyección social, extensión universitaria y cumplir tareas de responsabilidad social,

Sobre esta última función, Mc Gregor, F. decía : “ *a través de la proyección social y extensión universitaria, la Universidad intenta alargar su influencia hacia quienes no son alumnos* ”

Pero; también, proyección social significa insertar la Universidad al quehacer cotidiano de la sociedad. “*La universidad no vive para sí, es de la comunidad y para la comunidad, las relaciones entre ambas deben ser estrechas; no puede la universidad sentirse desligada de todo compromiso con la sociedad a la que debe servir, pero tampoco puede la sociedad mostrar plena y absoluta indiferencia al quehacer de la universidad o tratar de interferir en ella*”

En tal sentido, la participación de la Universidad en tareas como el que pretende el proyecto, constituye parte de la responsabilidad social que debe cumplir dentro de su ámbito de influencia.

La Universidad como institución formadora de profesionales en educación, tiene la obligación moral y cívica de apoyar a quienes fueron sus alumnos, está obligado a brindarle todo tipo de apoyo para que se supere y perfeccione más aún si se considera que la educación en estos tiempos constituye uno de los pilares del desarrollo.

2.2.6 ¿Por qué el Gobierno Regional y los gobiernos locales deben participar en este tipo de proyectos

Huánuco es una región muy antigua y nunca hemos tenido un plan departamental o regional que fomente la lectura en nuestros niños y menos aún un plan que involucre a los maestros lo que explica el por qué de los bajos índices de rendimiento académico de los alumnos y el bajo nivel de desempeño de los docentes.

2 Felipe Mc Gregor Op. cit. p. 18.

Fomentar la lectura entre los maestros y estudiantes, debe ser parte de una política regional, nos atreveríamos a señalar que debe ser una de las medidas estrella del Gobierno Regional.

Creemos que tan importante como invertir en una obra civil o en un programa de lucha contra la desnutrición, es la inversión en planes y proyectos regionales de lectura, por lo que debe contar con un presupuesto.

Fomentar la lectura en la comunidad docente y estudiantil, debe ser parte de una agenda de interés público por las implicancias que tiene en el desarrollo regional.

La iniciativa que propone la Universidad debe ser avalado y trabajado con el Gobierno Regional y los Gobiernos Locales para consolidar la actividad de la lectura como elemento transformador en nuestra región.

Así como existe premios como el sello municipal orientado a reconocer a los municipios su esfuerzo en temas de salud, y tratamiento de residuos sólidos, el Gobierno Regional debe también impulsar el Sello de Calidad para los municipios, ugeles, redes educativas o instituciones educativas que fomenten la lectura.

Contar con un presupuesto para fomentar la lectura, ayudaría en el fortalecimiento del sector del libro y la implementación de bibliotecas como espacios para el acceso a la lectura.

Los efectos de este proyecto se manifestará en un mejor desempeño docente y en un mejor rendimiento académico de los alumnos, en una mejora de sus competencias lectoras, en el desarrollo de su creatividad, en el desarrollo de métodos y estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje y también en mejores rendimientos frente a las evaluaciones censales trabajado por el Ministerio de Educación.

3. METODOLOGÍA

3.1 ¿Cómo se desarrollaría la propuesta?

La propuesta se desarrollaría combinando dos modalidades: Presencial; cuando se trata de capacitaciones, talleres, seminarios, paneles y no presencial; cuando se trata de video conferencias, foros, intercambio de opiniones, lectura de libros digitales y otros con ayuda de una plataforma virtual.

Los módulos de lectura serían otro apoyo en este proyecto, ya que cada módulo comprende un conjunto de artículos actualizados sobre diversos temas y que deberán ser leídos y procesados por los docentes.

Los módulos tendrán en la parte final una especie de tarea, denominada actividades de retorno.

Las actividades de retorno estarían formados por los resúmenes, síntesis, mapas conceptuales, comentarios, apreciación crítica, diagramas, etc, que entregaría cada docente participante a los organizadores del proyecto para su evaluación respectiva.

Las actividades de retorno estarían orientadas a incentivar en el maestro además de la lectura, la capacidad de redacción y producción de textos.

3.2 ¿Qué líneas estratégicas abarcaría la propuesta?

Las líneas estratégicas que abarcaría la propuesta serían:

3.2.1 Promoción de los hábitos lectores en los docentes

Se pretende desarrollar una serie de tareas y actividades que fomenten la lectura en los docentes de la región Huánuco a través de talleres, conversatorios, seminarios, paneles, simposio, congresos, festivales de lectura, ferias de libros, y otros con ayuda de los medios de comunicación y tecnologías de la información, disponibles en nuestro ámbito regional.

3.2.2 Impulso de la lectura a partir de la comunidad docente

Los docentes son líderes en sus comunidades y por tanto los principales agentes del cambio y transformación social.

Está demostrado a través de diversas investigación que la labor del docente determina el destino de sus alumnos, por ello en este plan, el docente se convierte en el punto medular de la animación y promoción de la lectura en nuestra región.

Docentes comprometidos con la lectura pueden generar alumnos lectores, instituciones lectoras y más adelante comunidades lectoras.

3.2.3 Fortalecimiento y creación de bibliotecas

Reforzar el servicio de las bibliotecas públicas existentes en nuestra región y crear nuevas bibliotecas para generar acceso a la lectura por parte de los docentes y estudiantes de la población en general.

3.2.4 Uso de las modernas tecnologías y medios de comunicación en pro de la lectura

Se pretende aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías, y los medios de comunicación para difundir el proyecto regional de lectura hasta lograr que la comunidad docente y estudiantil se involucre plenamente con la actividad lectora.

3.2.5 Investigación para mejorar la lectura

Elaboración de estudios que permitan analizar cuantitativa y cualitativamente las distintas vertientes del fenómeno de la lectura en la Región Huánuco.

3.3 ¿Cómo evaluaríamos a los participantes?

Los participantes serían evaluados a través de un registro que contiene los siguientes criterios:

- Asistencia y participación en los talleres, conversatorios, seminarios, paneles, simposio, congresos, festivales de lectura.
- Participación en los foros virtuales de lectura.
- Presentación de propuestas creativas individuales o colectivas orientadas a mejorar el Proyecto Regional “Leer Para Enseñar Mejor”
- Cumplimiento en la entrega de trabajos de retorno.

3.4 ¿Qué reconocimiento y estímulo habría para los participantes?

El cumplimiento de los criterios de evaluación por parte de los docentes daría lugar a una certificación y resolución de mérito avalado por las autoridades del Gobierno Regional, Dirección Regional de Educación y Universidad Hermilio Valdizán con destino a su legajo personal y escalafonario.

Del mismo modo se gestionaría el financiamiento de los libros, monografías e investigaciones en torno a la lectura que podrían generar los maestros de la región.

3.5 ¿Qué otras estrategias usaríamos para le ejecución del proyecto?

- Formalizar un convenio de apoyo interinstitucional entre el Gobierno Regional , la DRE, Gobiernos Locales y la Universidad Nacional Hermilio Valdizán orientado a promocionar la lectura entre los docentes.
- Comprometer la participación de los Directores de las UGELES y especialistas de las UGELES como difusores del proyecto lectura en el ámbito de su influencia.
- Constituir una organización de promotores de lectura con los alumnos de los últimos años de la Facultad de Educación y los especialistas de las Ugeles.
- Difusión de materiales de lectura en físico y digital.
- Implementación de una plataforma virtual o aula virtual para promocionar la lectura
- Involucrar al sector privado en la ejecución del proyecto "Leer para Enseñar Mejor"

3.6 Población beneficiaria

La población beneficiaria estaría formado por los docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria que trabajan en las once provincias de la Región Huánuco.

4. ASPECTO ADMINISTRATIVO Y PRESUPUESTARIO

4.1 Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	Año 2020											
	Meses											
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Suscripción del convenio UNHEVAL-GOREHCO y Gobiernos Locales..	X											
Coordinación con las autoridades de la DRE, Ugeles y UNHEVAL para el inicio del proyecto regional de lectura	X											
Preparación de módulos de lectura	X	X										
Publicidad a través de spots, afiches y gigantografías relacionadas con el proyecto "Leer Para Enseñar Mejor".	X											
Difusión escrita, radial y televisiva del proyecto regional de lectura.	X	X										
Lanzamiento e inauguración del Proyecto Regional de Lectura 2020-2025 en ceremonia pública en la UNHEVAL con entrega de módulos de lectura a los participantes.			X									
"I Seminario Taller sobre procesamiento de la información y comprensión lectora 2020" Desarrollo del primer módulo de lectura			X	X	X	X						
"II Seminario Taller sobre procesamiento de la información y comprensión lectora 2020"							X					
I Feria de Libros para Maestros							X					
Entrega de actividades de retorno y finalización del primer módulo.							X					
Desarrollo del segundo módulo de lectura								X	X	X	X	
Intercambio de experiencias sobre la lecturas desarrolladas												X
Entrega de actividades de retorno y finalización del segundo módulo.												X
Premiación a los maestros participantes, entrega de diplomas y resoluciones en cada UGEL.												X
Evaluación sobre logros y dificultades del proyecto, presentación de informes ante la DRE y UNHEVAL.												X

4.2 Recursos

4.2.1 Recursos Humanos

Para la ejecución del proyecto se contaría con el apoyo de:

- Autoridades de la UNHEVAL
- Autoridades del gobierno regional
- Autoridades de la DRE- Hco.
- Alcaldes Provinciales y distritales
- Docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación UNHEVAL
- Directores de las Ugeles descentralizadas.
- Docentes voluntarios
- Alumnos del quinto año de la Facultad de Educación

4.2.2 Recursos Económicos

El proyecto podría financiarse de dos formas:

Con el apoyo del GOREHCO, DRE, UNHEVAL y Gobiernos Locales en lo concerniente a organización de congresos, talleres, ferias de libros, reconocimientos, publicación de trabajos y otros.

Con la contribución de los docentes por concepto de módulos, por participación en las conferencias, talleres, seminarios, congresos, etc y por concepto de certificado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Actis, B. (2006) *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de lectura*. 1ra Ed. Rosario Argentina : Homo Sapiens Ediciones.

Bazarrá, L y Otros (2004) *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Editorial Narcea Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION (2007) *Resultados de Evaluación Censal*. Lima Perú.

Molina, G. (1981) *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Editorial CEPE S.A. Madrid.

Piscoya, L. (2005) *Cuánto saben los maestros*. Fondo Editorial San Marcos. Lima, Perú.

Puente, A (1991) *Comprensión de lectura y acción docente*. Lima, Perú.

Tuchsznaider, E. (2005) *Leer, Pensar, Entender*. 2da Edición Buenos Aires Argentina Grupo Editorial Temas. 2005

Yepez, E (2017) *Leer en el Perú. Desafío y Realidad*. Lima, Perú.

DATOS DE LOS AUTORES

ANIBAL CAMPOS RODRIGO

Alumno de Filosofía FLCH-UNMSM, 1981-1987. Docente en la FLCH desde 1987 al presente. Ha participado en los congresos nacionales de filosofía. Ha sido miembro organizador en algunos congresos nacionales de filosofía. Dirige la Revista de filosofía del Departamento Académico de Filosofía: "Reflexión y Crítica, Revista de Filosofía". Ha participado en congresos de filosofía fuera del país. Ha llevado sus ponencias a Coloquios de filosofía últimos en la Habana (2015), y en Guatemala (2016). Ha sustentado a inicios de este mes en el «CONGRESO INTERNACIONAL DE CULTURA NORPERUANA, Doscientos años de artes, letras y vida cotidiana» la ponencia materia de esta conferencia. Egresado de la Maestría en Historia de la Filosofía (UNMSM). Egresado de la Maestría en Epistemología (UNMSM). Egresado del Doctorado en Filosofía (UNMSM). Ha sido Coordinador del Departamento Académico de Filosofía (UNMSM).

PABLO LENIN LA MADRID VIVAR

Magister en Docencia de nivel superior por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Docente en el nivel básico y actual docente la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Director de Laboratorio de Investigación e Innovación Pedagógica El Amauta de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC). Sub Director de la I.E. Daniel Alcides Carrión. Director de la I.E. José Antonio Encinas Franco. Director de la I.E. Albert Einstein. Libros: Autor del poemario Poesía sin palabras y del libro de cuentos me olvidé de morir. Articulista del diario El Minero de Cerro de Pasco.

RICHARD ANTONIO OROZCO CONTRERAS

Doctor en filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinador del Posgrado de filosofía en la UNMSM y Coordinador del Grupo de Investigación EPISTEME-UNMSM. Docente investigador calificado por CONCYTEC. Profesor Asociado en la UNMSM y Profesor Asociado en la ULIMA. Ganador de la Beca Huiracocha-PUCP-2010 durante sus estudios del Doctorado. Co-autor de Pensamiento y acción. La filosofía peruana a comienzos del siglo XX (PUCP, 2010) y también de Reflexiones sobre la complejidad educativa (UIGV, 2008) así como de numerosos artículos publicados en el Perú y en el extranjero. Sus líneas de investigación son la epistemología, el pragmatismo, las teorías del aprendizaje, la racionalidad y la intuición.

LUIS ESTRADA PÉREZ

Doctorado en Filosofía (UNMSM). Magíster en Filosofía con mención en Epistemología (UNMSM). Miembro del Grupo de Investigación Sentido y Referencia (VRI-UNMSM). Miembro del comité Editorial de la Revista Analítica. Ha sido ponente en diversos Congresos de Filosofía Nacionales e Internacionales. Actualmente es profesor de los cursos de Ética Pública e Introducción a la ciencia en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Antropología Filosófica y Teoría del conocimiento en la Universidad Nacional Federico Villareal. Sus líneas de investigación están centradas en Filosofía del Lenguaje. Filosofía de la Mente, Epistemología y Ética Aplicada.

CALEB JOSUÉ MIRAVAL TRINIDAD

Licenciado en educación, especialidad biología - química. Magíster en Gestión y Planeamiento Educativo y estudios de Doctorado en Educación por la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Estudios de Segunda Especialidad en formación Magisterial por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Desde el año 1998 docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

HAIBER POLICARPO ECHEVARRÍA RODRÍGUEZ

Licenciado en Educación, especialidad en Lengua y Literatura, Magíster en Gestión y Planeamiento Educativo, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Hermilio Valdizán Huánuco. Diploma de Segunda Especialidad en Formación Magisterial y Diplomatura de Especialización en Didáctica de la Lectura y Producción de Textos Funcionales en la Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coautor del libro Aptitud Verbal 2021 (Comprensión de Textos). Docente Capacitador-Monitor en el Área de Comunicación por el Ministerio de Educación. Coordinador General del Programa de Segunda Especialidad Inicial-Primaria (2013-2015) por el Ministerio de Educación. Actual Docente Principal en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

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

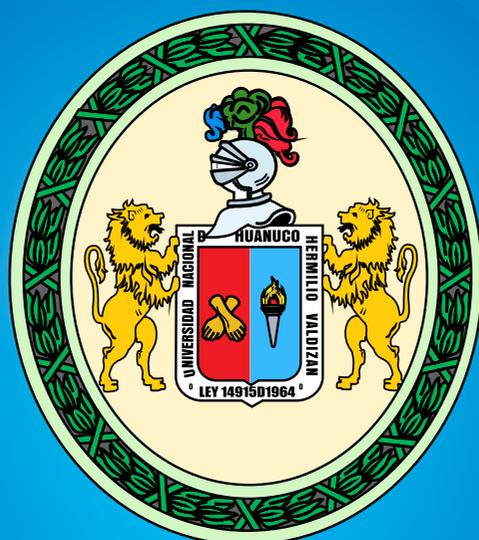
Jr. General Prado N° 565 - Huánuco

Diciembre 2019

Telefono: 062 - 282659

Email: burgos_hco@hotmail.com

Tiraje: 1000 ejemplares



UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

