

# DINÁMICA DE LA SISTEMATICIDAD FUNCIONAL DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS Y SU IMPRONTA EN LA EDUCACIÓN PERUANA

**ALDO CALLALLI PIMENTEL**

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
aldocg8@hotmail.com

## RESUMEN

El presente ensayo aborda las principales tesis que componen el discurso pedagógico de José María Arguedas y su influencia directa en el proceso histórico de la educación peruana. Se analizará la estructura sistémica del programa arguediano en la dinámica de las esferas de lo político, económico, social y cultural, como correlato de los cambios y transformaciones acaecidas en nuestro país, con el objetivo de hilvanar un soporte teórico necesario para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la globalización.

**PALABRAS CLAVE:** Discurso pedagógico arguediano, educación peruana, proceso de enseñanza-aprendizaje, enfoque sociocultural, perfil docente.

## ABSTRACT

This essay addresses the main theses that comprise pedagogical discourse of José María Arguedas and its direct influence on the historical process of Peruvian education. It will analyze program structure Arguedian systemic dynamics in the areas of political, economic, social and cultural, as a correlate of the changes and transformations in our country, aiming to weave theoretical support necessary for the understanding of the teaching-learning processes in the context of globalization.

**KEYWORDS:** Pedagogical discourse Arguedas, Peruvian education, teaching-learning process, socio-cultural, educational profile.

*Aut viam inveniam aut faciam.*  
[Encontraré un camino o haré uno.]  
Aníbal

## INTRODUCCIÓN

*Homines, dum docent, discunt* [Los hombres aprenden cuando enseñan]. Esta frase adscrita a Séneca sintetiza grosso modo la caracterología de compromiso y el espíritu vital del ilustre escritor andahuaylino José María Arguedas, quien en vida desarrolló una actividad muy intensa por el reconocimiento de la cultura indígena (Matayoshi 2002: 24). La frase mencionada adquiere una alta significancia al vincularla directamente con la labor teórico-práctica del demiurgo apurimeño, la misma que le permitió un adecuado desenvolvimiento en las esferas del accionar de la ciencia antropológica, así como en las dehesas de la creación literaria, amén de su portentosa obra en el campo de lo pedagógico.

La sentencia latina incide también en la resuelta convicción de José María Arguedas (Collado 2005: 16), con miras de promover el posicionamiento de la cultura andina, y el empoderamiento de las comunidades campesinas como correlato de una confluencia de compromisos y voluntades tendientes a revivificar los espacios de diálogo en democracia. Por ello, como bien apunta Carmen María Pinilla: «Arguedas tuvo un conocimiento de la realidad social fundado en su experiencia directa, en sus vivencias; en su capacidad de observación y de identificación con la gente y en sus aptitudes para la comprensión del mundo social» (Pinilla 1994: 31).

Empero, la fraseología latina inicial nos remite a su vez al despliegue dinámico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales tipifican la estructura sistémica del hecho educativo en el espacio áulico multidimensional y pluricultural focalizado en la escuela, donde las interrelaciones significativas concrecionan un diálogo horizontal y la mutua transmisión de conocimientos, habilidades y sentimientos, como parte de una sucesión de acciones ejecutivas tendientes a garantizar no sólo los programas del *establishment*, sino también con miras de fortalecer la eticidad discursiva del Estado de derecho.

Los ejes fundamentales del fenómeno educativo se hallan en la sistematicidad funcional de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, en el ámbito de lo pedagógico emerge el espacio de acción del *docere*, es decir, la actividad de enseñar; así como la *procedimentalización* racional, simbólica, lúdica y asertiva del *discere*, es decir la praxis del aprender. La dinámica de ambos sistemas viabiliza la materialización de saberes significativos que le otorgan validez a los planes sectoriales del Estado; eficiencia a las prácticas productivas desarrolladas en los márgenes de la escuela; y, legitimidad a las instituciones del poder democrático.

La sentencia de Séneca nos lleva a precisar también que la secuencia fenoménica entre ambas esferas de lo pedagógico ostenta como punto de inicio el *factum* de la enseñanza y presenta a su vez como punto de encuentro y giro prospectivo la esfera del aprendizaje. La sinergia de ambas estructuras sistémicas garantiza una confluencia de múltiples elementos adscritos al discurso de los programas como el caso del Diseño Curricular Nacional; a los planteamientos de la doctrina pedagógica, verbigracia los aportes de José María Arguedas (Rowe 1971: 54); y, las visiones futuribles del colectivo como correlato de las cosmovisiones pluriculturales que inciden en el desarrollo local, regional y nacional. Ahora, los procesos de enseñanza-aprendizaje no son categorías encasilladas en la ontología de la teórica educativa. No son tampoco simples dinamismos, ni funcionalidad pura. Muy por el contrario, estos procesos tienen una alta incidencia en las esferas matrices la economía, política y cultura de una sociedad. En el sentir de Arguedas enseñar para aprender implica reconocerse como ser humano, *autovalorando* la especificidad cultural de la otredad heterogénea. Se colige que este proceso no es sólo acumulación de conceptos, teorías, fórmulas y dataciones, sino más bien es una activa participación en la deconstrucción de las codificaciones semánticas y axiomas lógico-

matemáticos para arribar finalmente hacia la creación significativa de soluciones asertivas que posicionen los lenguajes, tradiciones y folklore de una comunidad en el contexto de un desarrollo a escala humana.

A guisa de todo ello se evidencia la importancia del discurso arguediano como elemento sustancial de la doctrina pedagógica. Dentro del conjunto de ideas circunscritas al movimiento de la escuela activa, los constructos teóricos del amauta andahuaylino ostentan una caracterología muy singular ya que articulan los planteamientos de avanzada en el campo de la sociología pedagógica, y las tesis vanguardistas de la escuela nueva con las ideas matrices de un telurismo andino que revivifica las cosmovisiones de la pluriculturalidad étnica en el sentir de lo peruano.

A continuación, entonces, desarrollaremos un análisis del componente teórico, además de un aquliatamiento de la eficiencia funcional del componente práctico, en la dinámica sistémico-estructural del discurso pedagógico de Arguedas. Se abordarán las temáticas referidas a la sustancialidad de la cultura y el folklore (Del Mastro 2007: 25), como elementos clave en la formación integral del educando; la importancia del lenguaje en la construcción de los espacios de acción del individuo como mecanismo de encuentro para viabilizar la comunicación horizontal y democrática entre los pueblos; los elementos circunscritos al perfil que compone la caracterología del docente y el pergeño dinámico del discente, al alimón de los métodos de enseñanza-aprendizaje. En suma, hilvanaremos un cúmulo significativo de respuestas que delineen la portentosa vida-obra del amauta José María Arguedas en la compleja dinamicidad sistémica y funcional de lo pedagógico.

## EL SOPORTE SISTÉMICO DE LO CULTURAL EN LA PRAXIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS

La temática de lo cultural ha tenido un amplio debate, sobre todo a partir del siglo decimonónico como resultado del accionar filosófico de la escuela positivista. Se evidenció aquí un retorno al discurso monista que validaba el conocimiento científico a partir de la praxis pormenorizada del método subsumido a la lógica objetiva de las ciencias naturales. En esta dinámica los conceptos y categorías debían de ser fórmulas estandarizadas para viabilizar la concreción del conocimiento. Todo ello podría haber facilitado los procesos en el campo de las estructuras científico-naturales, e incluso en el ámbito de acción de las disciplinas formales a través de las demostraciones lógico-matemáticas; empero, en el área de trabajo de las ciencias sociales ciertamente la direccionalidad monista tuvo algunos inconvenientes que frenaban el desenvolvimiento de un método acorde con las necesidades de cada una de las nuevas ciencias adscritas al rol más protagónico del análisis fenoménico de lo social. A pesar de ello, el positivismo logró convertirse a mediados del siglo XIX en uno de los referentes más importantes del análisis epistemológico, y en adelante eclosionaría un debate intenso entre los partidarios de Augusto Comte, quienes defendían prioritariamente la tesis de imbricar el andamiaje cognoscitivo de las ciencias a las líneas matrices del método experimental de las ciencias naturales, en oposición de aquéllos quienes auspiciaban más bien una vía hermenéutica y analítica con miras de otorgarle un peso específico mayor a las ciencias sociales.

Empero, el posicionamiento de la sistematicidad estructural de las ciencias respondió también a un proceso profundo de desarrollo y expansión del *apparatchik* colonial. El discurso científico de la estructura racional y objetiva del método monista se hallaba enlazado con una idea-fuerza circunscrita a la esfera de lo ideológico. Lo occidental como elemento de cambio para viabilizar el progreso a partir de la reconversión de lo bárbaro en civilizado. Así, la racionalización de la violencia colonial posibilitó la emergencia de una compleja dinámica para el ejercicio de la dominación. Los aparatos de control de las mentalidades adquirieron aquí una mayor relevancia con el objetivo de legitimar el poder del discurso hegemónico. Se buscaba con ello insertar en el pensamiento del colectivo social los programas y lineamientos de la metrópoli.

Ahora bien, en el análisis de los procesos dinamizados en el tiempo largo de la historia la colisión de paradigmas (Kuhn 2006: 187) ha significado una necesidad para el desarrollo de las ideas con miras de posicionar los cambios estructurales en el espacio de acción de las ciencias, la filosofía y las artes. Las transformaciones desencadenadas en estas esferas han posibilitado la expansión de las tecnologías de la información, lo mismo que una manifiesta deconstrucción y construcción de la arquitectura sistémica, tanto en el campo de los discursos de la sociedad civil como en los programas político-administrativos de la institucionalidad democrática. De este modo, el giro copernicano en las diferentes prácticas y especialidades académicas evidencia una palmaria sinergia entre los elementos sistémicos del lenguaje lógico-racional y los requerimientos de ajuste metodológico ante la creciente complejidad de la funcionalidad de las estructuras discursivas de lo social. Dentro del cúmulo de cambios acontecidos en la realidad fenoménica de las agencias tanto del individuo como del colectivo, las que han agrietado y rediseñado las organizaciones y relaciones sociales se hallan directamente vinculadas a las esferas de lo político, al ámbito de lo económico-social y al espacio de acción de lo cultural.

En el sentir de Arguedas el componente fenoménico de lo cultural se subsume a las esferas matrices que dinamizan la estructura económico-social de toda organización de lo humano. A guisa de ello, las realizaciones y creaciones del colectivo se explican a través de procesos significativos que responden a los múltiples escenarios para el desenvolvimiento del imaginario social. Como bien apunta Gladys Marín: «Toda su obra [...] es el esfuerzo de un hombre para mostrar al mundo la riqueza profunda del Perú en el ámbito de la cultura» (Marín 1973: 13). Por ello, los especialistas acertadamente coligen que: «José María Arguedas realiza finalmente [...] la reivindicación íntegra de los valores autóctonos» (Lienhard 1981: 41). Corroborando estas tesis el profesor Antonio Cornejo Polar también concluye que: «La experiencia fundadora en el mundo de los indios fue instaurada por José María Arguedas como razón y clave de su existencia y de su producción intelectual» (Cornejo 1996: 14).

El agregado sistémico de lo cultural tiene como correlato un conjunto de estructuras que dinamizan su funcionalidad. En Arguedas verbigracia la prioridad es el aquilatamiento del soporte cognoscitivo, vivencial y social de lo andino. Intertextualizando un categoría de Pierre Bourdieu, el capital indígena no es sólo un cúmulo de productos insertados en el mercado de lo artístico y vernacular, es más bien un complejo sistema de discursos, ideas y programas que construyen un alternativo diseño de la realidad fenoménica del Perú.

Lo cultural no sólo nos remite a la producción de artefactos y a la promoción de la herencia arqueológica prehispánica, sino que, por encima de todo, nos coloca en las dehesas de un sistema integral y autorreferente que rediseña los paradigmas de la especificidad cultural de diferentes pueblos y naciones para arribar a espacios de encuentro más flexibles como el caso de las danzas adscritas al culto religioso de un dios que bendice los designios de los apus. Esta sinergia le otorga singularidad al imaginario colectivo de lo andino en cada uno de sus escenarios. Existe una interrelación entre los saberes discursivos de la fe, subsumidos al lenguaje de lo quechua e hispano; y el agregado potencial de lo artístico.

En Arguedas, por ende, el folklore juega un rol protagónico, ya que concreciona vasos comunicantes entre la población y su propia imaginaria cultural (Castro 1973: 13). Nada más potente para una sociedad que su compleja sistematicidad cultural compuesta de tradiciones, mitos, leyendas y melodías. Todo ello implica una orgánica estructura de paradigmas interconectados a las diferentes esferas de acción del individuo como integrante de una comunidad social. En ese sentido, la cultura como construcción y deconstrucción de productos e ideas es sólo una praxis ejecutiva de lo humano en sociedad. La interrelación constante dinamiza los procesos de encuentro y diálogo pacífico entre los sujetos, así como los desencuentros y conflictos de interés.

En suma, las relaciones sociales pueden viabilizar la consolidación, el debilitamiento, o incluso el quiebre del *establishment*. Esta reconversión es necesaria, empero a través de canales democráticos que surjan del compromiso directo de los mismos implicados. Las culturas, por ende, se renuevan

o son renovadas. Se renuevan al compás de las transformaciones sociales (Gutiérrez 2003: 11) de la comunidad global, incidiendo así en lo *glocal*. Y, son renovadas por la fuerza decisoria no sólo de las organizaciones políticas, sino también por la actividad propositiva de las poblaciones empoderadas a través de mecanismos de deliberación ejecutiva.

Ahora, la sistematicidad de lo cultural-andino no es para Arguedas un esquema estanco que liquida los referentes significativos de otras comunidades tan complejas como la indígena. Muy por el contrario, Arguedas posiciona en el escenario nacional no sólo lo andino, sino también lo mestizo. Con ello nos abre las puertas a una nueva interpretación del complejo sistema de lo cultural en el Perú, adscribiéndole la sustancialidad del idioma como elemento paradigmático vinculado a la negociación y al diálogo horizontal. Este punto se analizará luego en el siguiente apartado. Entonces, la cultura andina es expresión del desarrollo histórico de los pueblos. Es además un campo de resistencia de lo heterogéneo y disímil que logra entremezclar el discurso programático de lo quechua con la potente figura del dios occidental, la misma que se simboliza a través de diferentes formas de expresión artística. Por ejemplo, según Melissa Moore: «La noción de resistencia cultural y de regeneración se establece también en forma oral y auditiva a través del canto y la música» (Moore 2003: 105).

Por ello, en la escuela se torna importante abordar el rol de la cultura como elemento dinámico de cambio y transformación social (Pinilla 2004: 23). Son así los constructos culturales parte de un engranaje que sintetiza los conocimientos, prácticas, ideas y valores de un conjunto humano teniendo como espacio físico de acción una geografía que vincula específicamente lo político y lo social al ámbito de las relaciones económicas. El soporte sistémico de lo cultural en Arguedas se halla imbricado entonces al trabajo de la tierra, y, por ende a la labor productiva de la sociedad. La escuela desprendida de la diadema academicista se convierte más bien en el pivote del desarrollo social de una comunidad. Sociedad, Cultura y educación se hallan así articuladas a través del discurso programático de la institucionalidad. El maestro andahuaylino concluye meridianamente, respecto de la temática de la cultura vinculada al hecho educativo, lo siguiente: «En el Perú la educación no se resuelve mediante el método sino mediante el conocimiento de la cultura, de las costumbres de cada pueblo, porque somos un país muy mezclado, un país mestizo en cuanto a creencias, en cuanto a concepciones morales, políticas [...] Somos un país que constituye una mezcla que todavía no ha acabado de definirse» (Arguedas 1986: 78).

## **SISTEMATICIDAD FUNCIONAL DEL IDIOMA COMO ELEMENTO PARA DINAMIZAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

En el prólogo del libro *‘Kachkaniraqmi! [...]’* Gonzalo Portocarrero afirma meridianamente que: «Para José María Arguedas lo primordial es lo complejo y lo plural. De ahí [...] su cuidado para identificar todas las voces [...] existentes en una realidad» (Pinilla 2004: 20). Esto implica un reconocimiento del escenario heterogéneo de la diversidad cultural. Para la concreción de un país de todas las sangres era clave en Arguedas el soporte lingüístico. El lenguaje como eje neurálgico del entramado de relaciones intersubjetivas. El idioma como elemento bisagra para el posicionamiento de la cultura andina en el espacio de acción de lo moderno. Ahora, en el sentir de un teórico como Niklas Luhmann (Luhmann 1996: 116) la idea del hombre y su ontología existencial nos remiten a la temática de la comunicación. Intertextualizando las categorías del sociólogo de Bielefeld, en Arguedas los intercambios y flujos dinámicos de mensajes, ideas, conocimientos, mitos, leyendas y canciones tienen como correlato el accionar de individuos que encodifican, transmiten y decodifican comunicaciones.

Para concretar la funcionalidad sistémica de los constructos discursivos generados a partir de la acción dialógica en el escenario de la comunicación debía de adquirir un rol protagónico la dinámica social del idioma. Tras el choque cultural promovido por la colonia desde el siglo XVI la transculturación del discurso indígena tuvo como objetivo principal la neutralización de las lenguas nativas, entre

ellas el quechua y el aimara, con miras de imponer los códigos lingüísticos del castellano. La instrumentalización del idioma hegemónico permitió un dosificado control de los caciques quienes eran los referentes políticos de la comunidad indígena. Pero, a su vez este proceso de aculturación dinamizó la construcción de nuevos arquetipos simbólicos para viabilizar la resistencia cultural ante la implacable fuerza del discurso idiomático imperante. En ese sentido, en el espacio áulico de la escuela convergen entonces nuevas visiones y perspectivas heterogéneas respecto de la conflictiva y virulenta realidad peruana. Verbigracia, en *‘Los Ríos Profundos’*: «Una víctima señalada de esta violencia será, por cierto, Palacios, cuyo origen campesino se delata en su falta de control del instrumento dominante, la escritura» (Ortega 1982: 50). Con ello se busca la liquidación de los lenguajes primigenios a partir del establecimiento de patrones discursivos propios de aquello que se autocalifica como moderno.

Empero, este proceso ciertamente dramático y crítico por sus secuelas en el tiempo; es también para Arguedas una posibilidad para viabilizar el cambio con miras de redefinir la praxis del castellano en tándem de una necesaria transformación de la espiritualidad del idioma quechua. Así lo reconoce el amauta andahuaylino al afirmar que: «Mis alumnos mestizos, en cuya alma lo indio es dominio, fuerzan el castellano, y en la morfología íntima de ese castellano que hablan y escriben en su sintaxis destrozada, reconozco el genio del kechwa» (Arguedas 1986: 33). En el escenario de la escuela Arguedas interpreta que el castellano posibilita el acceso a nuevos conocimientos, no superiores, pero sí necesarios para posicionar la cultura andina en sus diferentes esferas. Por ello, no duda en señalar que: «Pero si el indio recibiera instrucción, si pudiera oír lecciones» (Forgues 1995: 28). Entonces la aparatosidad de la ciencia transmitida a través del idioma imperante le abriría nuevas perspectivas para concretar el análisis fenoménico de la realidad. Seguidamente, Arguedas colige en el artículo *‘El wayno y el problema del idioma en el mestizo’* de 1940 que: «Estoy convencido de que el castellano como idioma general del Perú es conveniente y de absoluta necesidad» (Arguedas 1986: 36). Es una apropiación entonces de la praxis lingüística de uno de los idiomas que sustentan el mestizaje de nuestro país tomando en cuenta como elemento sustancial la estructura sistémica y la fuerza espiritual de las lenguas indígenas.

Ahora bien, para garantizar un adecuado aprendizaje del castellano Arguedas menciona la importancia del método cultural como mecanismo flexible en el escenario plural de la escuela. «El primer paso para la aplicación de esta forma de enseñanza es la alfabetización científica de la lengua kechua. Convenido el alfabeto será necesario editar pequeños textos en kechua. Con estos materiales se iniciaría la enseñanza de la lectura» (Arguedas 1986: 41). Se parte entonces del espacio de acción del discente mestizo e indígena quienes aportan una cosmovisión singular del mundo, para llegar hasta las estructuras lógico-rationales del lenguaje quechua con el objetivo de asumir un control sobre la morfosintaxis castellana. En el sentir de Arguedas: «El niño o el adulto indígena aprenderá lo que lee, porque las palabras de su texto de lectura serán las de su lengua materna» (Arguedas 1986: 42). Es el primer aprendizaje. El dominio y el control de algo que le pertenece por herencia histórica. El reconocimiento de la especificidad cultural que le otorga identidad no sólo a sus pensamientos, sino también a sus actitudes y valores. «Y así llegaría también a valorarse a sí mismo, a valorar su idioma, su cultura [...] Adquiriría la noción de provincia y de patria» (Arguedas 1986: 43). Se concreta entonces la sinergia necesaria entre la cosmovisión de lo andino, el agregado cultural de lo mestizo y el soporte sistémico de la herencia hispánica. En esta dinámica el significado sustancial de patria reverbera el sentir de los ideales y el compromiso de todas las sangres.

De este modo, el método sociocultural arguediano tiene como principal escenario el espacio fenoménico de la escuela. Es aquí donde se materializa la concreción de los saberes establecidos en los programas de la institucionalidad gubernamental, pero también es el ambiente donde se potencializan las capacidades creativas de los discentes a partir de la capitalización de las estructuras lógico-rationales, las cuales movilizan eficazmente el bagaje propedéutico de lo andino con miras de garantizar un adecuado aprendizaje. Este proceso se desenvuelve en tres esferas claves. Las esferas

del aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal. A partir de la dinamicidad funcional de estos elementos en el contexto dialógico del aula los discentes podrán comprender la alta incidencia del idioma como mecanismo de cambio y transformación global.

## DINÁMICA DE LA CARACTEROLOGÍA SOCIAL Y PROSPECTIVA DEL PERFIL DOCENTE EN LA ESCUELA PERUANA

En una carta fechada en marzo de 1939 José María Arguedas le testimonia su entusiasmo a José Ortiz Reyes respecto de la labor que emprendería como docente en el distrito de Sicuani: «Me voy contento. Este viaje es la realización del más viejo y querido de mis sueños» (Ortiz 1996: 67). Arguedas iniciaba así el derrotero para la materialización de un innovador proyecto vinculado a la esfera compleja de la educación. «Cuando en 1939 asume el puesto de profesor del colegio Pumacahua, llega a Sicuani con una serie de ilusiones y esperanzas que desea realizar» (Pinilla 1999: 35).

Ahora bien, Arguedas fue consciente de la crítica situación en la que se hallaba la educación en el Perú, sobre todo en el medio rural. La carencia de un plan educativo nacional era parte importante de esta problemática, por ende la falta de correspondencia entre los contenidos conceptuales, procedimentales y axiológicos adscritos al diseño curricular nacional marcaban la pauta de una profunda crisis sectorial; además de la pésima distribución de la riqueza, la baja calidad de la enseñanza, el estancamiento de una didáctica obsoleta, amén de la parálisis metodológica y espiritual de algunos docentes.

Arguedas fue muy crítico respecto del sistema educativo peruano, empero, sus mayores esfuerzos estuvieron dirigidos a cimentar las tesis de una pedagogía muy singular a la que denominaremos como sociocultural; la misma que presenta tres ejes fundamentales para viabilizar su dinamicidad: El accionar docente, la actividad discente y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula rural proyectada al ámbito de las diferentes realidades culturales del país. Aquí debemos de hacer hincapié que en Arguedas el enfoque metodológico para abordar el fenómeno educativo tiene como correlato el soporte teórico de las ciencias sociales. Por ello, su acercamiento a la problemática del maestro peruano evidencia un análisis meridianamente objetivo. Es la crítica de un especialista desde adentro.

La experiencia adquirida tras su tránsito como alumno de la educación básica regular y el palmarés obtenido a pulso como docente en diferentes escuelas del Perú le permitieron al amauta andahuaylino juzgar con acertada coherencia e indicar con precisión las raíces del problema educativo. A guisa de estas ideas, Arguedas afirmaba que: «En los grandes colegios fui testigo de la agonía de los profesores, seguramente muy bien preparados en las disciplinas pedagógicas [...] pero que hacían padecer a sus alumnos» (Arguedas 1959: 4). Lo cual se relaciona con la presencia de una didáctica obsoleta que privilegiaba la transmisión a raudales de conocimientos sin conexión alguna. Esto originaba el surgimiento de: «estudiantes torturados por la incomodidad física que se aburrían o estallaban ante la repetición de textos, fría, externa, sin arte, de los pedagogos» (Arguedas 1959: 5). Primaba entonces un tratamiento metodológico sustentado en el discurso pedagógico de la escuela tradicional, la cual nos remitía al papel activo del maestro como elemento encumbrado no sólo por la autoridad política de los saberes del programa institucional, sino también como reconocimiento de un estatus jerárquico en el marco de la actividad de los aparatos disciplinatorios de la sociedad. En el esquema de este verticalismo pedagógico el alumno era sólo un dispositivo sujeto a cambio y modificación conforme a los planes de trabajo endilgados por el currículo escolar vigente.

De otro lado, es cierto que en Arguedas hay una priorización del componente cognoscitivo en el docente, empero, también hay una exigencia por articular este componente con la concreción de una didáctica que potencialice las capacidades creativas del discente a partir de las innovaciones establecidas en el campo mismo de la práctica diaria respetando la especificidad cultural de los pueblos en el ejercicio de sus proyectos de desarrollo local y regional con miras de un crecimiento nacional. Por

eso era cardinal en el discurso pedagógico de Arguedas la asimilación del contexto sociocultural de la escuela. «Es necesario [...] que los maestros en cada sitio donde se hallen se informen de todas estas creencias, porque estas creencias les van a dar una idea aproximada de lo que piensa cada individuo de la comunidad en la cual trabaja» (Arguedas 1986: 77).

El maestro no es sólo el vaso comunicante para viabilizar los andamiajes de la institucionalidad estatal, sino que por encima de todo se constituye en el eje activo para la reverberación de la heterogeneidad cultural propia de nuestra nación pluriétnica. El docente por ende es un agente de cambio y transformación social en la esfera de lo pedagógico. Por ello es que su accionar tiene, desde la perspectiva de Arguedas, una caracterología eminentemente sociocultural y prospectiva. Ambos componentes delimitan la estructura sistémica del perfil docente. El maestro congrega la cultura y el saber de la sociedad, empero en el proceso de enseñanza-aprendizaje sintetiza también las cosmovisiones populares como elementos para el enriquecimiento cognitivo, procedimental y axiológico de los alumnos. En lo social y en lo prospectivo; es decir en la esfera de las relaciones intersubjetivas de *litis* y consenso; así como en el ámbito de los proyectos de desarrollo futurible, el docente dinamiza la funcionalidad del sistema educativo en cuanto a la ejecución directa de los programas curriculares desarrollados en el aula.

Para Arguedas, el maestro es una creación humana en sociedad. Es también un referente de la cultura de los pueblos, amén de ser puente inmediato entre los objetivos de una comunidad local y regional; y los proyectos a escala nacional. Es así que, en el desarrollo de la secuencia didáctica Arguedas nos propone propiciar primero un ambiente favorable que provea de inquietudes lo suficientemente motivantes para iniciar el aprendizaje. El maestro dosifica con eficiencia los aperos didácticos que inciden de manera directa en este preliminar objetivo. En segundo lugar se halla la actitud dinámica del docente al compás de la labor práctica de los alumnos en una incesante búsqueda por el conocimiento. «La educación no consiste sólo en dar instrucción e instrucción en una forma bastante rutinaria; hay que darla siempre de acuerdo con los incentivos característicos espirituales que en cada comunidad mueven al hombre» (Arguedas 1986: 78).

De otro lado, la escuela encierra un sinnúmero de problemas y al mismo tiempo configura un cúmulo de posibilidades para la mejora en la calidad de la educación. Esto implica también el compromiso del docente con la apertura hacia una pedagogía más integral que redireccione sus metas hasta alcanzar la concreción de los logros del aprendizaje como resultado de un esfuerzo colectivo no sólo del *think tank* escolar, sino también como parte del accionar de la sociedad civil expresada en los comités de aula y asociaciones de padres de familia. De este modo el maestro debe adquirir los patrones discursivos del medio en el que se desenvuelve con miras de darle sentido a los procesos desarrollados en el aula. Es un *learn*, o un aprender de paradigmas, normas, mitos y aplicaciones empíricas para un ejercicio productivo en el campo de la enseñanza. Empero, el docente no es sólo un funcionario del *establishment*, ni mucho menos es tan sólo un personaje revestido de autoridad académica, es por encima de todo un ser humano con alto sentido moral. De aquí su entrega total al servicio del discente. Por ello, Arguedas menciona que: «El maestro no puede formar a sus niños, no puede ponerse en comunicación íntima, cariñosa con ellos sino conoce lo más aproximadamente posible como es su espíritu» (Arguedas 1986: 73).

En suma, en Arguedas hallamos los lineamientos claves para configurar la caracterología sociocultural y prospectiva del maestro como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula. Para el amauta andahuaylino la ontología societal y el tracto de lo futurible en la praxis del docente se expresa a través de una convivencia democrática en el ambiente escolar, la estimulación hacia las preguntas, el estímulo hacia la investigación y por ende la incitación para la generación de hipótesis, la empatía dialógica entre él y los dicentes, el fomento de la lectura reflexiva así como la creación para el cambio en tándem con el compromiso por la búsqueda del saber y el fortalecimiento de las cosmovisiones pluriculturales, amén de la revaloración del folklor peruano en sus distintas vertientes.

## ELEMENTOS DISCURSIVOS COMPONENTES DE LA SISTEMATICIDAD SOCIAL DEL PERFIL DISCENTE

En una misiva fechada el nueve de octubre de 1939 José María Arguedas escribe lo siguiente: «Me dediqué íntegramente a mis alumnos [...] Empecé a trabajar con ellos y cada vez, me sorprendía más de todo lo que se puede conseguir con los muchachos» (Ortiz 1996: 70). Como bien han señalado los especialistas en la obra arguediana Carmen María Pinilla: «Ni bien llegado a Sicuani, José María se volcó a sus labores de profesor en el colegio Pumacahua y dedicó especial atención a sus alumnos quechua hablantes» (Pinilla 2007: 34) y William Rowe: «Allí (en Sicuani) inicia un experimento educacional. Invita a sus alumnos (mestizos) a que recojan sus experiencias de la cultura andina» (Rowe 1996: 22). Queda meridianamente claro la alta significancia de su trabajo como docente en el colegio Pumacahua.

Ahora bien, en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje serán importantes las diferentes etapas por las que atraviesa el discurso dialógico tanto del docente como del discente. Entonces, en ese orden de ideas una de las primeras fases de este proceso es la contextualización, donde el docente posiciona estratégicamente al alumno para permitirle un encuentro inicial con la propedéutica del tema a tratar. El espacio fenoménico para el ejercicio educativo es un elemento clave en la obra pedagógica de Arguedas. Lo social y sus construcciones culturales, tanto en lo material como en lo científico, artístico, ideológico y moral repercuten en la cosmovisión humana de la población. Arguedas cimienta las bases programáticas de la pedagogía en el accionar intersubjetivo de las personas y sus organizaciones sociales. En el orden de estas ideas la escuela, como agente socializador, ostenta un aparato disciplinario lo suficientemente eficaz, pero no necesariamente eficiente en el logro de los objetivos curriculares de centro. Por ello, las imprescindibles articulaciones sistémicas con otros agentes esenciales para viabilizar la socialización son vitales, como el caso de los vínculos con los padres de familia, los consejos educativos, gobiernos locales, regionales, así como las diferentes autoridades e instituciones públicas y privadas que fomenten una educación de calidad.

En Arguedas entonces, la contextualización implica una autovaloración de nuestro propio accionar, lo mismo que un reconocimiento del rol protagónico de la cultura popular en el ejercicio de conocimientos estratégicos, competencias procedimentales, y sentimientos propositivos para la concreción de aprendizajes significativos. De esta manera el maestro andahuaylino logra explorar los conocimientos previos del educando a partir de la eclosión de un periodo suscitatorio del conocimiento, es decir, a través de la generación de un ambiente propicio para viabilizar el aprendizaje de nuevos saberes.

En una segunda etapa que denominaremos teorizadora es donde los conocimientos del docente son presentados de manera dosificada a partir del diseño sistémico de la sesión de clase. Todo esto viene imbricado con la fase exploratoria donde el alumno comienza a generar posibles soluciones ante un conflicto cognitivo propuesto por el docente. Luego, en la fase problematizadora trabajan individualmente o en grupos con miras de efectivizar los logros del aprendizaje. En el caso del proyecto Pumacahua observamos una portentosa labor por parte de los alumnos. Así mismo, los conocimientos vertidos por el docente serán también el estímulo necesario para la materialización de un producto más complejo. Un poema, o una breve opinión sobre la obra de algún reputado escritor constituyen un ejemplo de lo que en pedagogía se denomina soporte creativo. Ahora, para el logro de esta interesante producción artística en sus alumnos Arguedas parte como bien se ha manifestado de la contextualización sociocultural de los pueblos en la dinámica del desempeño funcional del docente. Los alumnos son aquí pivotes y dechados para la reverberación de las tradiciones, mitos, y leyendas que componen el folklore andino-nacional. Toda esta síntesis de discursos y creencias telúricas representan no sólo la historia de una determinada comunidad campesina, sino también simbolizan el largo trajinar de los sectores más vulnerables.

Para Arguedas el aprendizaje es una creación significativa del accionar sociocultural. «Los alumnos han recogido, con acierto maravilloso, todas las manifestaciones del folklore» (Ortiz 1996: 69). Así mismo «Los relatos que han escrito mis alumnos, todos sus artículos siempre sobre la intimidad espiritual del pueblo mestizo o indio, o sobre nuestro paisaje, sobre nuestra vida» (Ortiz 1996: 70). El aprendizaje es también una construcción activa y transformadora de la realidad. De este modo, el educando se siente parte de una comunidad con un sinnúmero de problemas; y se convierte al mismo tiempo en agente cardinal para viabilizar el mejoramiento de las condiciones de vida del colectivo.

En la búsqueda de nuestra impronta cultural a través de los trabajos de investigación delegados al discente Arguedas trata de generar un redescubrimiento de las relaciones dialógicas intergeneracionales con miras de posibilitar el acceso a las fuentes primigenias de mitos y leyendas, soportes del folklore peruano. Es una comunicación horizontal que le otorga un peso específico al respeto y la tolerancia en el marco de lo cultural. La transmisión de estos saberes prístinos embadurnados del mestizaje propio de la historia, no es sólo a través de escritos e impresos, sino también por medio de canciones y narraciones directas, vivenciales; verbigracia, las melodías entonadas durante las faenas agrícolas; lo mismo que los himnos populares emitidos en actividades tan solemnes como el pago a la madre tierra. Corroborar estas ideas Arguedas manifiesta que la educación rural de los niños debe vincularse íntimamente a la producción agrícola, es decir al aparato productivo de la comunidad. «El niño indio juega casi invariablemente a manera de un entrenamiento para realizar bien sus ocupaciones de adulto [...] Juega imitando las faenas que realizan los mayores: ara, arrea animales» (Arguedas 1966: 18).

De otro lado, la sistematicidad sociocultural peruana le otorga un amplio campo de estudio al docente; y al alumno le permite un conocimiento directo para la acción productiva sobre su comunidad. En palabras de Arguedas: Lo fundamental me parecía [...] conseguir que los alumnos empezaran ya a estudiar la región o provincia donde funciona el colegio y los pueblos de origen de los alumnos» (Arguedas 1986: 82) Hallamos aquí una articulación entre el rol de la escuela como generadora de saberes cognoscitivos, habilidades estratégicas y valores propositivos; con el accionar de la comunidad social. Es la búsqueda de una necesaria inserción del alumno no sólo en el entorno laboral, sino también en el ámbito de lo social, político y cultural de su localidad. Intertextualizando los planteamientos de Arguedas es una escuela preparada para los cambios y transformaciones globales de la sociedad.

En Arguedas es importante también fomentar en el alumno el análisis crítico de los fenómenos. Por ello, la lectura juega un rol clave en su discurso pedagógico. En el tratamiento hermenéutico con el objetivo de evaluar los trabajos de investigación otorgados al discente, la base fundamental para elucubrar una opinión consistía en el abordaje directo de la problemática. Por ello, Arguedas recurría a la contextualización sociocultural del alumno como mecanismo para el autoreconocimiento de la esfera de acción no sólo del individuo, sino también del colectivo. A partir del primer contacto con su realidad fenoménica el discente elabora un conjunto de hipótesis que explican la dinamicidad funcional de los hechos. Este cúmulo de apreciaciones son vertidas en el espacio áulico de la escuela. Como lo explica el amauta andahuaylino: «Nuestras clases las dedicamos a leer los informes de los alumnos sobre las observaciones hechas en el campo o en la calle. Entonces, cada quien podía hablar, opinar, discutir. Los alumnos hacían esfuerzos por explicar el origen de las costumbres». (Arguedas 1986: 83) En suma, Arguedas propuso un perfil del discente muy vanguardista basado en elementos clave como la capacidad creativa, el análisis crítico-reflexivo, la conducta activa y la actitud propositiva y solidaria con los miembros de su comunidad. Finalmente, todas estas ideas evidencian el alto valor que representa para el Perú el discurso pedagógico de José María Arguedas, en un contexto como el actual donde los cambios son cada vez más profundos en las diferentes esferas que visibilizan el accionar del hombre en sociedad, y que exigen además el fortalecimiento del tejido social en el marco de los compromisos y voluntades por el respeto de lo heterogéneo y pluricultural como bases para la institucionalización democrática de los pueblos.

## CONCLUSIONES

- El discurso pedagógico de José María Arguedas articula las tesis de la escuela nueva con las ideas matrices de un telurismo andino que revivifica las cosmovisiones de la pluriculturalidad étnica en el sentir de lo peruano.
- La cultura como construcción y deconstrucción de productos e ideas es una compleja praxis de lo humano en sociedad.
- La apropiación de la praxis lingüística del castellano expresa también la fuerza espiritual de las lenguas indígenas.
- El docente no es sólo el vaso comunicante para viabilizar los andamiajes de la institucionalidad estatal; es también en el eje activo para la reverberación de la heterogeneidad cultural propia de nuestra nación pluriétnica.
- La capacidad creativa, el análisis crítico-reflexivo, la conducta activa y la actitud propositiva y solidaria son los componentes sistémicos del perfil discente.

## BIBLIOGRAFÍA

ARGUEDAS, José María

2005 *Los ríos profundos*. Lima: Peisa.

1986 *Nosotros los maestros*. Lima: Horizonte.

1966 «Algunas observaciones sobre el niño indio actual y los factores que modelan su conducta». Consejo Nacional de Menores: Lima.

1959 «Sociología y educación secundaria». *El Comercio-Dominical*, 22 de noviembre: Lima.

BOURDIEU, Pierre

1997 *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

CASTELLS, Manuel

1999 *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.

CASTRO KLARÉN, Sara

1973 *El mundo mágico de José María Arguedas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

COLLADO ROMÁN, Humberto

2005 *José María Arguedas Altamirano Biografía*. Lima: San Marcos.

CORNEJO POLAR, Antonio

1996 *José María Arguedas: antología comentada*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.

DEL MASTRO, César

2007 *Sombras y rostros del otro en la narrativa de José María Arguedas. Una lectura desde la filosofía de Emmanuel Levinas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

FERRIÈRE, Adolphe

1982 *La escuela activa*. Barcelona: Herder.

FORGUES, Roland

1995 *Arguedas documentos inéditos*. Lima: Amauta.

FORGUES, Roland

1993 *José María Arguedas la letra inmortal*. Lima: Ediciones ríos profundos.

FOUCAULT, Michel

2005 *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

FREIRE, Paulo

1999 *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

GUTIÉRREZ, Gustavo

2003 *Entre las calandrias. Un ensayo sobre José María Arguedas*. Lima: Instituto Bartolomé de las Casas.

- HABERMAS, Jürgen  
2002 *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, Jürgen  
1993 *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- KUHN, Thomas  
2006 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- LIENHARD, Martin  
1981 *Cultura andina y formación novelesca. Zorros y danzantes en la última novela de José María Arguedas*. Lima: Horizonte.
- LUHMANN, Niklas  
1996 *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- MARÍN, Gladys  
1973 *La experiencia americana de José María Arguedas*. Argentina: Editorial Fernando García Cambeiro.
- MATAYOSHI, Nicolás  
2002 *Arguedas vive*. Junín: EDIMUL.
- MOORE, Melissa  
2003 *En la encrucijada: las ciencias sociales y la novela en el Perú. Lecturas paralelas de todas las sangres*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- MURRA, John y Mercedes LÓPEZ-BARALT  
1996 *Las cartas de Arguedas*. Lima: PUCP.
- ORTEGA, Julio  
1982 *Texto, comunicación y cultura. Los ríos profundos de José María Arguedas*. Lima: CEDEP.
- ORTIZ RESCANIERE, Alejandro  
1996 *José María Arguedas recuerdos de una amistad*. Lima: PUCP.
- PINILLA, Carmen María  
2007 *Apuntes inéditos. Celia y Alicia en la vida de José María Arguedas*. Lima: PUCP.  
2004 *José María Arguedas ;Kachkaniraqmil ;Sigo siendo! Textos esenciales*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República del Perú.  
2004 *Arguedas en el valle del Mantaro*. Lima: PUCP.  
1999 *Arguedas en familia*. Lima: PUCP.  
1994 *Arguedas conocimiento y vida*. Lima: PUCP.
- ROWE, William  
1996 *Ensayos arguedianos*. Lima: UNMSM.  
1971 *Mito e ideología en la obra de José María Arguedas*. Lima: Cuadernos del Instituto Nacional de Cultura.
- TOFFLER, Alvin  
1995 *La creación de una nueva civilización, la política de la tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- VARGAS LLOSA, Mario  
1996 *La utopía arcaica*. México: FCE.
- VIGOTSKY, Lev  
1980 *Pensamiento lenguaje*. Buenos Aires: Lantaro.