

"Valores y educación. Vigencia del pensamiento educativo de Augusto Salazar Bondy"

Adriana Arpini.

arpini@lab.cricyt.edu.ar

smontaruli@lab.cricyt.edu.ar

Sec y Tunc P.UNCuyo

Resumen

Desde el siglo XIX, cada vez que se vio en la educación una herramienta para la civilización y/o la modernización de nuestros países, se pusieron en marcha reformas educativas que tuvieron como motivos de inspiración, ejes teóricos y modelos estructurales las experiencias educativas de los países centrales, especialmente las de Francia y Estados Unidos. Una mirada atenta a la historia de nuestras propias producciones y tradiciones de pensamiento, nos revela que es posible recuperar un bagaje de teorías y de prácticas educativas consistentes, originales y más adecuadas a los propios contextos de producción. Tal es el caso del pensamiento educativo de Augusto Salazar Bondy. El asunto de los valores y la valoración no es una cuestión accidental en la concepción salazariana de la educación. El peruano considera indispensable explicitar los lugares comunes acerca de la relación entre valoración y educación. El reconocimiento de valores que comporta el proceso de socialización del niño y el joven, implica comunicar ciertos signos y suscitar ciertas formas de reaccionar frente al mundo, que no se agota por la mera transmisión, sino que demanda una referencia a la valoración misma como acto. Dicho acto involucra una polarización en pro o en contra del objeto estimado, es decir que la conciencia valorativa no es neutra, sino que toma partido: prefiere o posterga, ordena y jerarquiza, gradúa y establece diferencias de cualidad. La educación no puede contentarse con el simple condicionamiento de determinadas respuestas elementales, sino que ha de asumir la laboriosa capacitación del sujeto para enfrentar situaciones muy complejas y contrastadas, con alta dosis de problematización intrínseca.

La educación tiene, entonces, que llevar adelante una triple tarea en relación con los valores: 1º) la transmisión crítica de los valores vigentes y de los hábitos estimativos que posibiliten la *integración* y el desenvolvimiento social –*socialización*–, 2º) la toma de conciencia de las divergencias de valoración, producto de la variedad de patrones estimativos pertenecientes a distintos grupos, y la comprensión su origen y fundamento, apunta a la *universalización* del hombre en base al reconocimiento de la *diversidad*, 3º) la formación para la vivencia valorativa original, que capacite para la propia construcción espiritual y para participar en el proceso indefinido de renovación de la vida y de la autoconstitución de la humanidad, en orden al cometido de la *liberación* del hombre.

Diversidad e integración en la experiencia filosófica latinoamericana

Nos proponemos reflexionar sobre la problemática contenida en los términos *diversidad* e *integración* desde una perspectiva latinoamericanista y en un sentido diferente al que se utiliza cuando, por ejemplo, se trata de la integración del compañero “diferente” en el aula, o cuando se defiende una educación que atienda a la “diversidad” personal o cultural. No dudamos de la importancia de estos planteos, pero en esta oportunidad nos interesa trabajar la problemática filosófica – política – educativa a que aluden esas nociones y que muchas veces quedan invisibilizadas.

Para ello trabajamos sobre cuatro ejes, imbricados entre sí, que contribuyen a despejar la cuestión que nos ocupa. Para comenzar necesitamos ubicar las coordenadas espacio – temporales en cuyo espesor emerge la tensión globalización – localización (1). Ello nos conduce al planteo de la relación entre diversidad e integración en la dimensión política (2). Cuyo correlato es, por una parte, el planteamiento de la igualdad como proceso de subjetivación (3) y, por otra parte, el reconocimiento de la diversidad o desafío de la interculturalidad (4).

(1) *Globalización – localización – globalización contrahegemónica.*

Con respecto a la ubicación espacio - temporal, no podemos obviar el hecho de que esta reflexión surge en el seno de un grupo de trabajo interdisciplinario, localizado en la provincia de Mendoza, que desde hace varias décadas labora sistemáticamente en los ámbitos disciplinares de la Filosofía Práctica, la Filosofía Argentina y Americana y la Historia de las Ideas Latinoamericanas. En este marco surge, entre otras, la preocupación por las ideas pedagógicas, por la educación popular y por la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles educativos y de formación docente. Nos preguntamos ¿cuáles son las razones de la ausencia –casi completa– de nuestra propia tradición de pensamiento filosófico y pedagógico entre los contenidos curriculares de EGB, Polimodal y formación de docentes? ¿Cuáles podrían ser las consecuencias que el acceso a este ámbito de conocimientos puede tener en los procesos de subjetivación, en los que se juega la tensión entre diversidad e integración, no sólo en el plano educativo, sino también ético, político y antropológico? ¿Cuál es la significación que tiene la recuperación crítica de una tradición latinoamericana –argentina o mendocina, etc.– de pensamiento filosófico y pedagógico, en el contexto de lo que se conoce como globalización?

En efecto, se trata de una reflexión llevada adelante desde coordenadas espacio-temporales localizadas, pero sin perder de vista el contexto de la globalización. Esta es una realidad compleja que puede ser entendida, según lo sugiere Boaventura de Sousa Santos, como “proceso mediante el cual una condición o instancia local logra extender su radio de influencia a lo largo del globo, y al desplegar esta acción desarrolla la capacidad de designar como local a la instancia o condición social con la cual compite” (Santos, B., 2003: 86). Al hacer evidente el vínculo que la globalización mantiene con una específica forma de localización, es posible desnaturalizar e historizar, la tensión global – local y admitir que cuando hablamos de globalización, en realidad se trata de la globalización exitosa de un localismo dado, y que el atrincheramiento en lo local no es la única ni tampoco, a nuestro juicio, la mejor forma de resistencia ante la globalización excluyente. No se trata de un proceso único ni necesario. Es cierto que desde lo local pueden pergeñarse formas “advenedizas” –enajenadas– de asimilación en lo global, mediante la negación, “olvido” o “silenciamiento” de la propia diferencia¹. Pero también es posible pensar y poner en práctica una globalización contrahegemónica, mediante diversas formas de resistencia y emergencia social y cultural que busquen contrarrestar la tendencia a la exclusión, abriendo espacios para la participación democrática mediante enlaces locales – globales. Es el caso de los movimientos democráticos transnacionales que se han convertido en nuevos componentes del escenario político internacional, llevando adelante luchas contra la Organización Mundial del Comercio, el Banco Mundial, el FMI, etc. y constituyendo redes locales para la promoción de causas sociales como la defensa de los Derechos Humanos, el medio ambiente, la no discriminación étnica y sexual, la biodiversidad, los estándares laborales, los sistemas alternativos de producción, los derechos de los pueblos originarios, el derecho a gozar los beneficios de la educación y la cultura, etc. Estos

¹ Para el tema de lo advenedizo y el silenciamiento/ocultamiento de la propia diferencia conviene tener presente, salvando la distancia temática, el texto de Hannah Arendt, *Rahel Varnhagen. Vida de una mujer judía*, Barcelona, Luman, 2000.

movimientos se caracterizan por encontrarse imbuidos de una lógica política de la igualdad (que en la dimensión material se manifiesta como redistribución) y de la diferencia (que se expresa como reconocimiento del otro diferente en la dimensión simbólica). Dicha lógica se formula en enunciados con importantes contenidos utópicos y fuerza preformativa.

(2) *La dimensión política de la tensión integración - diversidad.*

Los términos *integración* y *diversidad* –más precisamente *reconocimiento de la diversidad*– presentan una larga trayectoria en la historia intelectual de América Latina, que tiene un momento importante en los albores de la vida independiente de nuestras naciones; pero que puede ser rastreada desde el momento del desembarco de los españoles (y de otras potencias europeas modernas) en nuestras islas y costas del Caribe a partir del siglo XV. Esos términos pueden ser considerados como las dos caras de una moneda. Sin embargo, en circunstancias históricas específicas, han adquirido modulaciones diversas según hayan predominado en su consideración aspectos económicos, sociales, políticos, jurídicos o culturales. La articulación entre las realidades mentadas en ambos conceptos resulta tensa y, muchas veces, contradictoria y conflictiva. Así por ejemplo, cuando en nuestros días se habla de integración en relación al Mercosur, no queda adecuadamente explicitado que la orientación puramente economicista que surge del Tratado de Asunción (26 de marzo de 1991) resulta insuficiente para asegurar la concreción de los ideales integracionistas que se declaran. “La integración de nuestros pueblos – dice G. Recondo– fracasará en el largo plazo si no incorporamos la dimensión cultural al proceso integrativo” (Recondo, G., 1997: 15). En efecto, integración no es asimilación con “olvido” de lo que nos hace diferentes, sino el resultado de un complejo proceso de afirmación y valoración de la propia diversidad y de búsqueda de reconocimiento.

En efecto, el proceso de mundialización –globalización– sostenido de manera excluyente sobre mediaciones económicas, contribuye más bien a la des-integración y al no-reconocimiento del otro en su diversidad, en la medida que coloca al mercado –y por tanto al consumo– como criterio homogenizador integrador. Al contrario, la articulación de políticas integrativas y la formación de bloques regionales requiere fomentar la solidaridad y la cooperación entre los pueblos. Para ello no bastan los acuerdos de las cúpulas de poder, pues se trata de procesos con bases sociales y culturales que requiere otro tipo de mediaciones: espacios para el encuentro, el reconocimiento, el diálogo, el intercambio y la concertación entre sujetos que se afirman en su diversidad.

La problemática puede enfocarse más adecuadamente si se admite que la tensión entre *diversidad* e *integración* se juega en la dimensión de lo político. Más específicamente y en relación al asunto que aquí nos interesa, diremos que se juega en la intersección de lo político, lo cultural y lo educativo. Definimos lo político, siguiendo a Jacques Rancière, como el encuentro de dos procesos heterogéneos: uno es el de *gobernar*, que consiste en un proceso homogeneizador en búsqueda del asentimiento de la comunidad en relación con la distribución de participantes, jerarquía y funciones. El otro proceso es el de la *igualdad*, que consiste en un conjunto de prácticas heterogéneas guiadas por la suposición de que todos somos iguales y por el intento de verificar esta suposición mediante la afirmación y exhibición de la propia diversidad. Este proceso puede ser correctamente denominado como *emancipación*. El proceso de *gobernar*, en cuanto tiende a la asimilación o negación de lo diferente, daña la igualdad; lo político, entonces, es el terreno para el encuentro entre asimilación y emancipación en el manejo del daño (Cfr. Rancière, J., 2000: 145 – 152)

La lógica de la emancipación es, por tanto, una heterología que puede resumirse en las siguientes preguntas: ¿pertecemos o no a la categoría de hombres o ciudadanos o seres humanos?, ¿y qué se desprende de eso? La universalidad no está encerrada en los conceptos de “hombre” o “ciudadano”, sino en el “qué se desprende” de ello, en la elaboración discursiva y práctica de lo que se desprende de ser o no ser considerado un ciudadano o un ser humano. La construcción de tales casos de igualdad no es un acto de asimilación. Es un proceso de *subjetivación*.

(3) *Subjetivación e irreductibilidad del otro*

El proceso de subjetivación en la dimensión política es el planteamiento de la igualdad desde un lugar diferente, desde el *topos* de un argumento que sólo es posible en un intervalo del presente, en un intersticio en la continuidad de lo mismo. En otras palabras, plantear la igualdad – “todos somos seres humanos” – implica un ensanchamiento del presente que permita hacer efectiva esa igualdad mediante la emergencia de las diferencias, esto es, para dar cabida a experiencias silenciadas, sustituyendo la exaltación de lo uniforme por la búsqueda de alternativas a la vez utópicas y realistas. Conlleva la necesidad de renombrar o encontrar nuevos nombres para lo dado, de redefinir u otorgar nuevos contenidos a lo que parecía fijo e inexorable, de crear nuevos valores o recrear con una mirada nueva los que a fuerza de ser declamados se han convertido en una apariencia vacía de contenido.

Cuando hablamos de encontrar nuevos nombre, otorgar nuevos contenidos y crear nuevos valores afirmamos que se trata de una necesidad, no en el sentido en que ésta se opone a la contingencia (sentido lógico – ontológico), sino en cuanto la necesidad es una carencia, muestra un estado de menesterosidad (en sentido ético – antropológico) y, como tal, potencia y direcciona la acción.

La problemática de la *diversidad*, sus vínculos con lo universal, lo dado, la totalidad, y los modos de plantear la *integración* son, como decíamos, temas recurrentes en la Historia de las ideas latinoamericanas. En las últimas décadas han sido explicitadas y trabajadas en profundidad, con enfoques diferentes, entre otros, por Arturo Andrés Roig (1981 y 2003), Enrique Dussel (1977 y 1998), Horacio Cerutti Guldberg (2000). Recientemente en un artículo sobre el concepto de *diferencia*, Alberto Parisí sintetiza de la siguiente manera:

“La categoría teórica de diferencia se refiere a la significación del otro como *no reductible en última instancia* a la identidad de *lo-mismo* (lo-mismo: eje articulador que sustenta la totalidad vigente y dominante)” ... “Que lo otro o el otro reclamen identidad y consistencia *más allá* del Todo vigente o dominante, *ese hecho esencial es nombrado por la categoría de diferencia*” (Parisí, A., 2005: 189 – 199)

La índole de las relaciones posibles al interior de las totalidades entre lo-mismo y lo-otro, es decir las relaciones de dominio, de indiferencia o construcción siempre renovada de nuevas totalizaciones más abiertas, más críticas, implica que la categoría de diferencia habrá de articularse con las de contradicción y praxis. En efecto, la realidad es compleja, plural, múltiple. No todo se juega en el nivel socio-político macro. También la exclusión o represión de la diferencia es pluridimensional. El mercado capitalista es *per se* generados de macroasimetrías, pero también existen la exclusión de la mujer, los niños, los ancianos; la exclusión racial, religiosa, de todo tipo de minorías; la exclusión de la propia naturaleza a partir del modelo productivista depredador. Por otra parte, la diferencia por sí sola es una abstracción. Un problema central consiste en elucidar cuál es su posición al interior de la unidad o vínculo en el que se halla o pertenece: subordinación, in-

diferencia o diferencia articulada y potenciada en una unidad simétrica, múltiple, abierta. El vínculo construido sobre la articulación – potenciación de las diferencias es, hoy por hoy, el mayor desafío que los seres humanos debemos enfrentar. Una respuesta se ha esbozado a partir de la noción de interculturalidad.

(4) El desafío de la *interculturalidad*

En efecto, la problemática del reconocimiento de la diversidad cultural como condición de posibilidad de formas de integración auténticas y al mismo tiempo complejas, es puesta en debate en los últimos años con renovada interpelación crítica por autores tales como Raúl Fonet Betancour (2004), quien promueve llevar adelante una revisión crítica de la tradición de pensamiento latinoamericano desde la perspectiva de la interculturalidad, y Ricardo Salas Astrain (2003), quien acentúa el aspecto ético filosófico de la problemática. A pesar de los diferentes abordajes, estos autores presentan ciertas coincidencias en cuanto a considerar la interculturalidad más bien como una “*disposición* por la que el ser humano se capacita para ... y se habitúa a vivir “sus” referencias identitarias *en relación* con los llamados “otros”, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos”. Se trata de una actitud que abre al ser humano a un proceso de re-aprendizaje y re-ubicación cultural y contextual, a través de la experiencia de que las propias prácticas culturales pueden y deben ser prácticas de traducción (Fonet Betancourt, R., 2004: 15). Dado que no existen agentes históricos únicos, ni un principio único de transformación social, se requiere una teoría de la traducción capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes experiencias, permitiendo a los sujetos expresarse acerca de las opresiones a las que hacen resistencia y de las aspiraciones que los movilizan. La teoría de la traducción no elimina las diferencias, conserva intactas las autonomías y provee medios mutuamente inteligibles para identificar los escenarios que las unen (Cfr. Santos, B., 2003).

Frente a posiciones éticas universalistas y contextualistas, surge la necesidad de precisar nuevas categorías que permitan dar cuenta de los modos en que se configura el ethos contemporáneo en el contexto de un sistema económico homogeneizante, del entrecruzamiento de culturas y la interpelación de los mundos de vida. En estas condiciones, la ética intercultural sostiene la esperanza “del advenimiento de una nueva configuración de la razón y de las razones de la vida, en particular de aquellas formas que asume la razón práctica en situaciones conflictivas, para generar las condiciones de posibilidad del diálogo requerido para la vida en común” (Salas Astrain, R. 2003: 28). Diálogo que no es transparente ni conduce necesariamente al consenso. Una ética intercultural apuesta a la reconstrucción de las condiciones discursivas elementales para un diálogo basado en la reciprocidad entre diferentes modos de vida. Esto conlleva tres presupuestos: - *universalización*, es inherente a la vida moral moderna y a la vida humana cotidiana e implica reconocer la virtualidad de un discurso argumentativo con pretensión de universalidad; - *diferencia*, permite concebir la posibilidad de reconstrucción dialógica de la memoria y de las tradiciones morales sustentadas en las experiencias históricas de resistencia y lucha de los sujetos, las minorías y las comunidades en América Latina; - *conflictividad*, constituye un presupuesto socio-histórico y cultural que concibe los conflictivos vividos por las comunidades latinoamericanas como parte de su patrimonio. Dado que el conflicto, entendido como *a priori* de la acción contextualizada, aparece como estructura constituyente del diálogo intercultural, la ética intercultural asume el desafío de encontrar mediaciones entre la hermenéutica del sentido cultural y el modo pragmático de comprensión de los sujetos autoimplicados.

Ahora bien, la tarea de elucidación teórica y conceptual de la problemática contenida en los términos *diversidad e integración* –y otros a los que es necesario remitirse para mejor comprender

éstos–, con ser de la mayor importancia, quedaría truncada y sin dar sus mejores frutos si sólo permanece en el plano de la indagación filosófica teórica. Tal como lo sugieren la mayoría de los autores que se han ocupado de la problemática, la labor investigativa requiere ser completada con una fuerte transferencia, especialmente orientada a las nuevas generaciones, en el sentido de escuchar las voces nuevas. A su vez, los contenidos de la enseñanza general básica de la mayoría de los países de América Latina, así como los del polimodal y de la formación de docentes, prevén el tratamiento de estas problemáticas con diferentes niveles de profundidad y adecuación en las áreas de las ciencias sociales, de las ciencias humanas y en lo referente a la formación ética del ciudadano. Ahora bien, en la realidad se suceden una serie de inadecuaciones y preconcepciones que dificultan y hasta impiden la posibilidad de abrir brechas. La escasez de materiales adecuadamente mediados para ser trabajados en los distintos niveles de educación, así como una formación de los docentes que no se hace cargo de la problemática –para mencionar sólo dos dificultades prácticas que resultan de la atención marginal que se le ha dado a esta cuestión–, ha conducido a que los planteos de la diversidad y la integración, queden reducidos, la mayoría de las veces, a sus aspectos folklóricos más superficiales. Pocas veces se profundiza en el reconocimiento de la diversidad en toda su complejidad –económica, social, política, jurídica, cultural– y en la integración mediante la mutua exhibición y comprensión de las diferencias, despojada de prejuicios. Uno de los inconvenientes –subsancable si se toman decisiones adecuadas– radica en el desconocimiento u “olvido” de nuestra propia tradición de pensamiento. De ahí que nos empeñemos en considerar como momento eminente del proceso investigativo acerca de la problemática de la *diversidad* y la *integración* la recuperación y revaloración de autores y documentos claves de nuestras ideas, la selección de textos de nuestros filósofos y pensadores, la mediación pedagógica de los mismos y la producción de materiales a fin de instalar la problemática en los diversos niveles educativos, desde la formación de docentes hasta la enseñanza general básica y polimodal. Consideramos que es urgente la inclusión de esta cuestión en la agenda de discusiones de las políticas educativas y culturales de nuestros países de América Latina.

Bibliografía

- Arpini, Adriana (Compiladora), *Otros discursos. Estudios de Historia de las ideas latinoamericanas*. Mendoza, Facultad de Ciencias Política y Sociales, UNCuyo, 2003.
- Cerutti Guldberg, Horacio, *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México, Centro Coordinador de Investigaciones Multidisciplinarias / Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, 2000.
- Dussel, Enrique, *Filosofía de la liberación*. México, Edicol, 1977.
- Dussel, Enrique, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid, Trotta, 1998.
- Fornet-Batancour, Raúl, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid, Trotta, 2004.
- Parisí, Alberto, “Diferencia”, en Ricardo Salas Astrain (Coordinador Académico), *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales*. Vol. I, Santiago de Chile, Ediciones de la Universidad Católica Silva Henríquez, 2005. (189 – 199)
- Ranciére, Jacques, “Política, identificación y subjetivación”, en: Benjamín Ardite (Editor), *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas, Nueva Sociedad, Colección Nubes y Tierra, 2000. (145 – 152)
- Recondo, Gregorio, *Identidad, integración y creación cultural en América Latina. El desafío del Mercosur*. Buenos Aires, UNESCO – Fundación Editorial de Belgrano, 1997.
- Roig, Arturo. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México, Fondo de Cultura Económica, Colección Tierra Firme, 1981.

- Roig, Arturo. *Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*. Mendoza, EDIUNC, 2003.
- Salas Astrain, Ricardo, *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)lectura del pensamiento latinoamericano*. Santiago de Chile, Ediciones, UCSH, 2003.
- Santos, Boaventura de Sousa, *La caída del "Angelus Novus": Ensayos sobre una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá, ILSA (Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos) - Universidad Nacional de Colombia, 2003.

ANEXO 8

Valores y Educación Vigencia del pensamiento educativo de Augusto Salazar Bondy

Adriana Arpini.

En numerosas ocasiones se han operado reformas de los sistemas educativos de los países de América Latina. Desde el siglo XIX, cada vez que se vio en la educación una herramienta para la civilización y/o la modernización de nuestros países, se pusieron en marcha reformas educativas que tuvieron como motivos de inspiración, ejes teóricos y modelos estructurales las experiencias educativas de los países centrales, especialmente las de Francia y Estados Unidos. Esto, sin duda ha contribuido a enriquecer nuestros propios puntos de vista sobre la educación. Sin embargo, una mirada más atenta a la historia de nuestras propias producciones y tradiciones de pensamiento, nos revela que es posible recuperar un bagaje de teorías y de prácticas educativas consistentes, originales y más adecuadas a los propios contextos de producción. Tal es el caso del pensamiento educativo de Augusto Salazar Bondy, de quien nos ocuparemos.

En efecto, el peruano Augusto Salazar Bondy (1925 – 1974) es conocido por sus reflexiones acerca de la “originalidad”, “autenticidad” y “peculiaridad” de la filosofía hispanoamericana, que alcanzaron amplia difusión a partir de la publicación de su libro *¿Existe una filosofía de nuestra América?* (1968), dando lugar a un intenso debate sobre la existencia, el carácter y la función de una filosofía propia. Sin embargo, los estudios que dedicó a las problemáticas axiológica, antropológica y los planteos acerca de la educación son menos conocidos. Los primeros escritos sobre el tema datan de 1955. El volumen *En torno a la educación* recoge los trabajos realizados entre esa fecha y 1965. Los escritos sobre temas educativos posteriores a 1966, a excepción de los destinados a la enseñanza de la filosofía¹, están contenidos en volúmenes editados en forma póstuma: *La educación del hombre nuevo* (1976), *Educación y cultura* (1979) y también en *Dominación y liberación. Escritos 1966-1974* (1995). Esta dimensión eminentemente práctica de su reflexión no se halla escindida de rigurosos planteos teóricos y de una revisión crítica de los saberes en relación con las circunstancias específicas del Perú y de América Latina. Es posible afirmar que sus reflexiones sobre la problemática antropológica y la filosofía del valor constituyen el anclaje teórico-epistemológico que sustenta tanto su posición dentro del debate acerca de la existencia de una filosofía latinoamericana propia, como sus concepciones acerca de la educación.

La participación del peruano en la vida política de su país, enriquece su perspectiva en torno a los problemas de la educación. Intervino activamente en la formación del Movimiento Social Progresista. Como uno de sus ideólogos definió al progresismo como “una actitud positiva proyectada a la realización de un ideal universal de plenitud y bienestar, compartible por todos los pueblos y al alcance de todos los individuos”, y también como una política sostenida en los valores de la praxis libertaria, pero sin reconocer ninguna vía única ni fórmula preestablecida, sujeta a metodologías dogmáticas; sino que “a los pueblos en su singularidad, con sus situaciones históricas concretas, sus condiciones de lugar y de mentalidad colectiva, toca decidir en cada caso la vía, el método y el modo propio de

¹ Entre ellos: *Iniciación filosófica*. Lima, Editorial Arica, 1963; *Lecturas Filosóficas*. Lima, Editorial Arica, 1965; *Didáctica de la filosofía*. Lima, Editorial Arica, 1967.