

Educación Social e Intercultural para el siglo XXI**Nueva perspectiva desde la cultura como valor estratégico para un Desarrollo Humano Integral****Social and Intercultural Education for the 21st century****New perspective from culture as a strategic value for an Integral Human Development****José Antonio Ninahuanca Abregú¹⁸****RESUMEN**

Resumen: El presente escrito es una propuesta que busca recorrer un camino constante de conexión entre las actividades que pueblan los imaginarios conceptuales y las prácticas cotidianas, que se manifiestan en su real dimensión, cuando se da una fusión que vas más allá de los modos operacionales y reduccionistas de la educación y la interculturalidad. Se busca recorrer a estas a través de la mención del itinerario de dos referentes de nuestra América Latina que rebasaron formaciones tradicionales para su desarrollo humano integral: J.C. Mariátegui y J.M. Arguedas. Esto nos lleva a proponer una matriz propia de interpretación y análisis social que sintoniza con otra propuesta propia del enfoque de la cultura como valor estratégico. Todo lo anterior por ello, se entenderá como contundente apuesta para la constante contribución a oficialismos que invisibilizan un desarrollo humano integral, el cual se relaciona directamente con transformaciones sociales.

PALABRAS CLAVES

Sociedad, Educación, Interculturalidad, Desarrollo Humano Integral, Cultura como Valor estratégico.

¹⁸ © José Antonio Ninahuanca Abregú. Maestrando en Gestión Cultural, Patrimonio y Turismo, USMP-U. Girona. Graduado en Sociología-UNFV. Posgrado en Gestión de la Cultura y la Comunicación-FLACSO. Diploma en RR.HH. con enfoque en talento humano. Especialización en gestión pública. Consultor, gestor y especialista. Correo electrónico: jninahuancaabregu@gmail.com.

ABSTRACT

This paper is a proposal that seeks to travel a constant path of connection between the activities that populate conceptual imaginaries and everyday practices, which manifest themselves in their real dimension, when there is a fusion that goes beyond the operational and reductionist modes of education and interculturality. We seek to go through these through the mention of the itinerary of two referents from our Latin America that went beyond traditional formations for their integral human development: J.C. Mariátegui and J.M. Arguedas. This leads us to propose a proper matrix of interpretation and social analysis that is in tune with another proposal of the culture approach as a strategic value. All the foregoing, therefore, will be understood as a strong bet for the constant contribution to officialisms that make invisible an integral human development, which is directly related to social transformations.

KEYWORDS

Society, Education, Interculturality, Integral Human Development, Culture as Strategic Value.

Breve panorámica conceptual.

La sociedad es una dimensión compleja y heterogénea de lugares, ritmos y momentos que involucran encuentros, disociaciones, vínculos, transgresiones y creatividades de constante institucionalización. Desde tiempos precolombinos, nuestras sociedades, han existido en la llamada América Latina como expresión de sincretismos, fusiones y reensamblajes sociales. De por sí, y básicamente, las sociedades con sus basamentos culturales aglutinaban por naturaleza, imaginería y simbolismo, un conjunto de paisajes, valles, caminos, calles, parques, así como prácticas sociales y rituales culturales de comunidades y organizaciones sociales instituyentes que formaban parte de las diversas mentes colectivas.

Siendo así, el desarrollo humano integral a través de la educación social e intercultural en su orientación -tal como lo entenderemos en el resto del presente escrito- es lo que conjuga y fusiona una expresión cognitiva, una mentalidad procesual y una práctica concreta ligada directamente a una aleatoriedad de potenciales relativas, pero que, en su especificidad, todas,

se orientan a una política del bien común compartido que devenga en transformaciones sociales cotidianas. El desarrollo humano integral en la sociedad, educación e interculturalidad (esta última como manifestación de vínculos culturales), son circunstancias del fluir de la vida latinoamericana, las mismas que han sufrido constantes metabolismos de transformación social cursando muchas un sentido propio de desarrollo humano integral, el cual excede la óptica de las necesidades materiales que comúnmente pretenden subordinar expresiones de las capacidades de las personas y comunidades; tal puede ser el legado básico de A. Sen o las potencialidades de la autorealización de A. Maslow como líneas básicas por ejemplo. Por aquello, la educación y la pedagogía, se realizan como procesos naturales e interculturales abiertos y activos, los mismos que no se pueden concebirse como desprendidos de las diversas formas de lo social. La expandida parcelación de sus definiciones solo sigue creando sentidos de dominio y pertenencia iatrogénica. La vieja clasificación de la educación en formal, no formal e informal forma parte de esto y solo opera como un dispositivo funcional y de funcionarios del pensamiento en sus reducidos análisis de la vida social contemporánea. Una educación social e intercultural para el siglo XXI tiene que estar, tener y hacer expresiva estas líneas en una acción social, un ritual cotidiano y una práctica educativa de interacción compartida en tanto surcamos caminos comunitarios y capitales culturales individuales y colectivos. La cultura como valor estratégico (CVE) promueve una cultura empática del empoderamiento, el vínculo, la alteridad, el encuentro, la participación, etc. Los cuales contribuyen a un desarrollo humano integral¹⁹. La cultura como valor estratégico (Ninahuanca, 2015), sugiere repensar el actuar en las industrias culturales creativas, las formas comunitarias y la ciudadanía, teniendo a una sociedad empática como base de un empoderamiento participativo con un sentido de cooperatividad activa que resulte como propuesta de agregación de un potencial valor de fusión sociocultural como valor público compartido.

La interacción en cotidianidad es pública y privada en sus diversos tiempos y espacios -y por ende social- en un sentido que va desde la aproximación y la lejanía de las personas, ciudades y regiones. Lo público, la calle, el parque, las comunidades, la organización de

¹⁹ Se sintetizará esto en gráficas mas adelante, por razones de espacio y mayor comprensión.

personas como proceso gregario, las ciudades contemporáneas mismas (etc), ósea, lo social, forman parte de un solo engranaje socioeducativo para un desarrollo humano integral en tanto existen y están ahí más allá de juicios moralistas y muros contenciosos que una modernidad de mal formato ha delegado con sus propios efectos; cuando no subordinados los tres primeros (lo público, la calle, el parque, entre otros) al último (lo social) es para dar, por costumbre, paso a una expresión específica. Así, los diversos asentamientos, lugares y migraciones por ejemplo han asistido a una galopante movilidad urbana que entremezcla comportamientos y actos que expresan un sentido intercultural de las vivencias públicas y también de los “pecados” privados. Por ello mismo las cosmovisiones culturales y prácticas sociales en los diferentes lugares habitados -sean por razones transitorias o estacionarias y por necesidades o motivaciones- nos arrojan a lo social que se ha instituido en el tiempo como un ente de mediación que en su expresión urbana por ejemplo, ha sido la calle o el parque público abierto, devenidos actualmente en focos de peligro ante la creciente inseguridad en la región y la galopante violencia incitadora por cierto mercantilismo, la voracidad competitiva como capacidad inoculada y el goce estimulador sintomático de un capitalismo predatorio²⁰. Esto continúa rebasando las viejas estructuras institucionales y sus parcelas analíticas. Empero -más allá de cualquier juicio estructural- la educación y la interculturalidad son más interactivas en los imaginarios sociales compartidos; en tanto se instituyen formas sociales de flujos constantes de aprendizajes colectivos con diversos criterios de valor, riesgo y posibilidad que nos lleva a expandir la educación más allá del claustro cerrado, yendo hacia los espacios públicos, las comunidades, las calles, los parques, los hogares y las relaciones, los vínculos y los encuentros interpersonales. Conviene interpretar la vivencia y aporte que dos autores pilares hicieron de las sociedades y sus itinerarios de vida -que por supuesto- los mismos no se han limitado a fronteras o claustros físicos o mentales, lo cual denota “otra” clase de humanismo integral, he

²⁰ Esto nos ha llevado a la imperiosa necesidad de políticas de “recuperación” de espacios públicos, que van desde lo local, lo nacional a lo regional. Pero la llamada “recuperación” se tiene que contrastar interactivamente ante criterios de ventajas, fortalezas, beneficios y riesgos, debilidades, peligros, en la habitabilidad, apropiación, empoderamiento, autogestión; como categorías transversales de sostenibilidad y cooperatividad activa.

ahí su importancia de tenerlos en cuenta como antecesores en el presente siglo y la vida contemporánea.

J.C. Mariátegui y J. M. Arguedas: Itinerarios de vida como antecedentes potenciales de una educación para un Desarrollo Humano Integral.

J.C. Mariátegui y J. M. Arguedas, fueron observadores y promotores de unos lineamientos políticos educativos de los espacios públicos en tanto promovían imaginarios socioculturales compartidos respetando sus infinitas potenciales, ya que no hay mejor de forma de proponer algo de lo que se ha estado cerca, tal posición los coloca como ejemplos o patrimonios de la memoria colectiva que sepa identificar al desarrollo humano integral como una propuesta no delimitada a “oficialismos reduccionistas”. Mariátegui por ejemplo cuando adolescente facilitador de prensa y transeúnte de calles, fue así captador de imágenes, crónicas y ensayos los cuales fue volcando con heroica vocación en toda su vida. Visitador de lugares de tertulias para discernir sobre las realidades del mundo, así como impulsor y educador en las universidades populares, las cuales eran espacios de enseñanza pública para el conocimiento de lo local y lo global en las que vertió su filiación y su fe. Arguedas por su parte, revalorador de la interculturalidad percibe las vivencias desde el seno íntimo de su vida misma en el hogar, la escuela, las festividades tradicionales a espacio abierto para luego pasar a las barriadas. Imágenes, paisajes y actores que acompañaran sus relatos. La comunidad, las ferias en las calles y parques, las “colonias” de los provincianos y sus costumbres vitalizan su comprensión del des-encuentro de tradiciones interculturales en las urbes, viendo aquellos encuentros públicos como escenarios privilegiados de un mestizaje galopante o hervidero sociocultural.

Las diversas sociedades, las calles y parques públicos como campus sociales, ya sean entendidos como espacios públicos estructurados o entes dinámicos instituyentes, han sido sin duda un lugar de aprendizajes no acostumbrados para el ethos convencional y sujeto a su vez a riesgos valorados con cuñas normativas que abogan algunas veces por el bienestar colectivo. Su lugar no es tampoco, exclusivamente, el de un ente viviente o paraíso ontológico, pero si es un móvil de procesos constantes del devenir que cobija tanto mitos, sensibilidades, in-justicias,

certezas, así como circunstancias prometeicas y catastróficas para las personas. Ha sido el área, prevista también, que ha correspondido como hábitat para muchas personas, ya sea como consecuencia o respuestas propias y reales hacia los debilitamientos de las instituciones familiares, las agendas económicas y los status políticos. Así la informalidad -o la otra modernidad como también se la debe reconocer- por ejemplo, es parte de nuestra historia, con juicios que van desde indicarla como causa lineal exclusiva del desorden y la disfuncionalidad de todo aspecto social y personal, hasta vista como espacio de encuentro con las experiencias, sobrevivencias y posibilidades comunitarias e individuales. Empero, se ha descuidado “involuntariamente” en las interpretaciones la importancia de otras variables que nos arrojen por si mismas la importancia de “otras” potencialidades válidas para fortalecer un desarrollo humano integral (DHI). Algunos aportes presentes en este análisis (los cuales forman parte de lo que he escrito como emociones, *ocurrencias microcreativas* y propuestas), al entendimiento de la educación, la interculturalidad, el espacio público, el arte y la urbe en las visiones Mariateguianas y Arguedianas, con sus pro y contras, nos facilitará aproximarnos a esas “otras” potencialidades y posibilidades para un DHI.

En su ensayo la “Educación de los hijos” (Montaigne, 1959), proclamaba la libertad de escoger lo aprehendido, la apertura de oír y la práctica del discernir. Socrático o no, interpela al maestro a todo aquello que llegó hasta tiempos de P. Freire como lo conocido por “bancarismo mental” o la pasividad del alumnado en el aula convencional. Así mismo Pestalozzi -aun cobijando su moral en la lectura bíblica- recomienda no agobiar con palabras al educar más que modelar primero la inteligencia con las realidades (claro que ahora sería las inteligencias o los 100 lenguajes del niño en la pedagogía contemporánea). En esto bien Bourdieu nos ha aproximado en la relación entre educación y reproducción cultural como en la transmisión que B. Bernstein (1990, 111) enmarcó dentro de su denominación de “dispositivo pedagógico”: “El dispositivo pedagógico, en su creación selectiva, posicionamiento y oposición de sujetos pedagógicos, es una regla simbólica de la conciencia”. Es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura”. Sin embargo, J.C. Mariátegui, anterior a los últimos, ya perfilaba su crítica analizando o ensayando críticas internas y específicas -que van

desde la economía hasta la literatura- de la reproducción social o disparando dispositivos como reglas para practicas pedagógicas de transformación (lo que en Arguedas se apreciará mejor en la práctica de la “apropiación”). Basado en los principios de Dewey, Kerschensteiner, Lunatcharsky, Ingenieros, Unamuno, etc. Indica que, “nuestro proceso educativo, recibe su propio impulso de nuestra historia” (Mariátegui, 1985a). Sus ideas se aperturan a Froebel y su ideal de trabajo manual educativo tanto como a Freinet y al corporativismo educativo. Y más allá de inclinarse a la formación orgánica de Gramsci, vierte su propuesta hacia una educación práctica para un nuevo estado social. Logra, quizás desprenderse solo de la formación orgánica, extendiéndose y dando voz a los maestros peruanos de Jauja, Arequipa, Puno, etc. Su apertura hacia lo público y lo social (como una suerte intuitiva de constructivismo histórico cultural Vigotskyano), va hacia a las calles y los parques como espacios de reivindicación y puntos de concentración. Y por ello termina siendo más múltiple. Los actores sociales múltiples de la Educación de Mariátegui tienen sus propios capitales culturales que desbordarían un desarrollo humano -reducidos a estrictos enfoques de derechos, por ejemplo- así el obrero, el campesino, el literato, el artista, etc, tienen voz propia, aunque no dejan de ser exhortados por él para la toma de conciencia nacional y la asunción de un rol protagónico para el espíritu revolucionaria en la anhelada transformación social.

En una crítica a la decadencia occidental y recordando una obra de Pirandello, indica que el drama humano tiene un coro multitudinario. Mariátegui (1985a) nos menciona que la calle es un personaje anónimo y tentacular que muchos ignoran y desdeñan, pero la misma está presente con sus rumores y sus gritos, comenta el mismo: “La Calle, cauce proceloso de la vida, de dolor, del placer, del bien y del mal”. Mariátegui observa el cambio de la urbe viéndola como espacio público de revolución, pero el hombre, señala, será por mucho tiempo un poco urbano y un poco campesino. La interculturalidad de Mariátegui es tanto un problema de desarrollo y un problema económico-político, pero también al igual que lo polémico que puede ser sobre el indigenismo; resalta sobre todo su cuestión de “espíritu”. Sus temas de la Educación propugnan un elan educativo nuevo que se despliegue a la sociedad. Vitalista y en su lucha agónica se alejaría más de Descartes y J. Herbart. Aproximándose al cooperativismo de Freinet. No apuesta

claro está por la desescolarización o la contra escolarización posterior de I. Illich, J. Holt o E. Reimer. Pero sus observaciones son de agenda al coincidir su crítica hacia los modos y medios de producción o consumo, así como la promoción de la educación pública desde la escuela normal hasta la universidad.

El amauta nos recuerda (Mariátegui, 1985a) que “la suerte de una Educación demoliberal está echada, sus sospechas hacia una Educación laica que ostente conservadurismos que se relacionan más con la pedantería o a los egoísmos, que no la hacen nada revolucionaria”; esta opinión se entremezcla con su pensamiento antilatifundista, contragamonal, vigilante ante el caudillismo criollo. Todo aquello que una Educación intercultural (sumado a nuevas problemáticas) en espacios públicos atendería. Sus observaciones de las reformas pedagógicas, su apuesta a lo seminarios en vez de las clases magistrales, el apoyo a la reforma universitaria de su tiempo (muy aparte de su respeto y crítica a Alfredo Palacios como a su “El Nuevo Derecho”), y sus opiniones a la ley de la vagancia -de la que se puede presuponer su opinión hacia el riesgo social- no lo alejan en indicar su reconocimiento a J.A. Encinas y su legado de gestión pedagógica sociocultural y de política reivindicatoria en el Centro Escolar N° 881 de la Región Puno en Perú, de esta manera también sentenciaba el maestro de maestros peruano: “sepultada la Escuela chauvinista por los mismos que la patrocinaban, incolora y amorfa la denominada escuela Escuela nacionalista, no quedaba otro frente que la Escuela social, aquella que debía iniciar la campaña de reivindicación de los derechos del indio” (Encinas, 1986, 83).

La obra del Amauta Encinas contra las escuelas llamadas formales rebasan un desarrollo humano como “humanismo” rutinario de cuño occidental clerical de su tiempo -y su estilo pedagógico aún presente en su carácter colectivo- queda sepultada con una frase de proclama vigente: “una escuela de esta índole no es otra cosa que una sala inquisitorial”. Ameritaría un artículo propio su obra por su vigencia, pero estas citas son verdaderas sentencias que él propio Mariátegui reconoció y siguió atentamente a lado de la polémica indigenista de su tiempo.

Mariátegui (1985b), en nuestra interpretación, propulsa un educador social, aquel mismo que hace llegar su elogio a los artistas no convencionales como Diego de Rivera (así como con J. Sabogal y J. Codesido) y la épica muralista mexicana. Promovida por el eclecticismo de J. Vasconcelos. La labor muralista por ejemplo forzó a observar todos aquellos “no lugares”, los paisajes de luchas, proyectos de vida y resiliencias individuales y colectivas graficadas en las calles o grandes parques de exposición abierta. En aquellos espacios como la calle donde todo aquello no es codificado social e interculturalmente entra un balance entre riesgo, interculturalidad y calidad de vida. Ese educador social, no usual de Mariátegui, deberá de atender esta integralidad como desarrollo humano, y es el que él ejemplifica en su mejor exposición cuando relaciona arte, sentido, mito y transformación social para la Educación. Con un soporte teórico contemporáneo, aplíquese entonces lo dicho a la Educación en los espacios públicos²¹. Y en esa línea, esa educación será en Arguedas el comienzo de una fortaleza intercultural mayor devenida del complejo peruano.

J.M. Arguedas (1975, 5) expone desde un inicio que aquello que denomina el complejo cultural peruano es el acontecimiento y futuro de una nueva configuración cultural. Las “colonias” y “asociaciones” que se vislumbran por ejemplo en los parques públicos de su época, acogen a los “hijos” de las provincias, sin excepciones, formando una confluencia de elementos semejantes que se encauzan por la prioridad de seguir “una aparente ilimitada perspectiva de mejor suerte que ofrece la ciudad”. Las barriadas (Arguedas, 2004, 459) y la calle para él, por ciertas imágenes de “fetidez”, no expresan que la fuente de esta última sea la gente que vive en ella. Esto lo podrán creer quizás los extranjeros visitantes de procedencia o extranjeros nacionales no vinculados de veras al país, nos recuerda.

Arguedas observa las unidades de análisis haciendo in-voluntariamente un encuadre entre el tema, la persona y la comunidad, estas son ahora junto a la familia, fuentes de abordajes para cualquier problemática que podrían aglutinar la perspectiva psicoanalítica,

²¹ Al respeto véase mi ensayo e investigación: “La cultura como valor estratégico. Repensar la industria cultural, las formas comunitarias y la ciudadanía en el Perú contemporáneo”. Escrito para FLACSO en el 2013 y publicado la Universidad Ricardo Palma: Revista institucional Yuyaykusun. Lima. Perú. 2015.

humanista, cognitiva-conductual, ecosistémica y hasta transpersonal. Por ello mismo se le debe considerar como antecesor de un desarrollo humano integral. Ya que des-centrarse en la persona, el tema, la familia, la comunidad es tarea continua en los encuadres, abordajes e intervención co-participativas en problemáticas sociales de índole psicosociocultural en el siglo XXI.

Arguedas, tomando el complejo peruano y la interculturalidad como procesos indefinidos de educación activa y abierta, cumple su misión revalorando desde sus tribunas de académico, funcionario público y promotor sociocultural las expresiones no convencionales. Esto es muestra de su visión integral de desarrollo humano. Y aquello se advierte al revalorar al resistido -en su tiempo- maestro artista López Antay cuando expone su vida y obra (Arguedas, 1975). Las expresiones culturales como práctica educativa social se perciben en Arguedas (2004, 487) en su artículo titulado: “¿En otra misión?” donde aboga que aquellas “deben valorarse y ponerse en escena en las barridas y locales populares, a lo que suma los cuarteles y las cárceles”. El espacio público, la calle, el parque y cualquier claustro entonces, deberían amparar la comprensión y empatía de Arguedas. Como paradigma de vínculo, encuentro y alteridad, nos da el legado de interpretar en principio que la educación no está “sitiada” tanto igual como nuestra interculturalidad potencial. Expone a un Educador social como lo sería actualmente un verdadero promotor o facilitador de un desarrollo humano integral (DHI), el cual se enlaza con las tradiciones, los nuevos comunitarismos y lo popular, entendiendo por ello todo lo compartido en los imaginarios. Invitación de equivalencia para el análisis, tomando otra latitud, con lo de A.S. Neill y su interpretación de la libertad y licencia en el desarrollo humano de los niños, siendo aquella (la licencia) una censura temporal para acciones personalizadas (1994, 25). O también O. Decroly y su síntesis globalizadora con aire gestáltico y propuestas de juego educativo. Con todo, el “demonio feliz Arguediano” apuesta por una pedagogía válida en el siglo XXI para un desarrollo humano integral (DHI). Ya que se muestra contrario a criterios de valor reduccionistas y represivos sin descuidar los estímulos de los detalles dentro de una obra que abriga la complejidad sociocultural.

Mención de aportes para una Educación social e intercultural en el siglo XXI

Sin duda que la Educación intercultural en la vida contemporánea, presente en lo público, en las calles, en los grandes parques y en cualquier acción social tiene que abordar no solo la pedagogía o la psicología de los ciclos vitales. Así, por ejemplo: ya no se acepta el concepto que el desarrollo infantil tiene cambios universales predecibles en edades y etapas particulares... [esto] ha sido criticado por sociólogos de la infancia. El enfoque sociocultural del desarrollo...pues considera al desarrollo en un contexto social y cultural...quitándole la posición secundaria que habían tenido (Smith A. Taylor, N. y M. Gollop, 2010, 31-32). Junto a los marcos sociales, culturales e históricos, se requiere también reencontrarnos con aventuras teóricas, como la que Maslow entendía como autorrealización, experiencias cumbres y un sentido Holotrópico y transpersonal que echa de la música, la respiración y el trabajo corporal como sus mejores herramientas terapéuticas, siendo, claro está, no los primeros en referirse a esto²². A su vez se necesita “reensamblarnos” pragmáticamente, en lo referido a la fuerza, vitalidad, humanismo y sentidos de libertad con B. Spinoza, G. Leibniz y D. Hume, R. Tagore y J. Krishnamurti. Consideremos el ingenio y rebeldía de M. Serres y M. Onfray. Consultemos las disonancias e innovaciones, lo cognitivo y la etnometodología junto a una sociología clínica de G. Tarde, J. Brunner, H. Garfinkel y A. Cicourel junto a la antropología materialista, simbólica y cognitiva. Y hasta, por qué no, tomar en cuenta a R. Ardilla en su apuesta experimental y R. Díaz Guerrero abogando por una teoría histórica-bio-psico-social-cultural del comportamiento en

²² El libro de Stanislav Grof: “La conciencia holotrópica”, es un buen comienzo para iniciarse en la psicología transpersonal y humanista múltiple que ha intentado, por lo menos, analizar la psique de manera transcultural. Esta literatura, muy basta, se basa desde las cuestiones alquimistas, los aportes de la filosofía y terapia oriental ancestral (de Lao Tse, Confucio hasta Aurobindo, Vivekananda y Krishnamurti), llegando hasta las contribuciones del siglo XX que echan del aporte de G. Gurdjieff, Ouspensky, C. Jung, A. Maslow y Ken Wilber o la célebre compilación de A. Huxley en “La Filosofía de lo perenne”. Sin duda es un campo poco deliberado en lo actual, creemos que en algunos casos, por sus propias formulas y hasta direcciones “sectaristas” que superan inclusive a las del psicoanálisis, al cual muchas veces rebasa discursiva y analíticamente; sin embargo se puede encontrar en ellas un importante material referido a las fragmentaciones innecesarias que se han hecho para la educación en las sociedades en cualquier época de la historia de cualquier cultura. A su vez una memorable correspondencia que da cuenta de esto último está en el tradicional dialogo entre A. Toynbee y D. Ikeda, publicado como “Escoge la vida”. Buenos aires, Argentina: Emecé Editores. 1983. Los diálogos que siguen esta línea en el siglo XXI, que merecen ser revisados, son los promovidos por D. Goleman en los que ha involucrado al F. Varela y el mismo Dalai Lama, entre otros. Todo esto teniendo por delante a nuestro pensamiento indígena latinoamericano vertido en los códices, himnos, artes plásticas, manifestaciones arqueológicas y crónicas. Legados de las que el mismo Arguedas fue un gran impulsor – y tanto como de Guaman Poma de Ayala- se sigue demandando un mayor análisis y espacios de reflexión. Queda pendiente un escrito a todo lo referido en este pie de página.

Latinoamérica y su etnopsicología, claro está, rebasando sus ópticas conductuales que se alimentarían con los aportes de los estudios culturales anglosajones, las apuesta postcoloniales y decoloniales y de liberación de oriente, África y Latinoamérica. Complementando y teniendo a E. Morin, P. Descola²³ y B. Latour, presentes para los debates de la “naturaleza”, lo “cultural” y lo “social”²⁴. El último en un apartado titulado “La tercera fuente de incertidumbre: los objetos también tienen capacidad de agencia”, desliza su opinión dándoles la capacidad de análisis, transformación y de actores participante en las combinaciones y las simetrías de lo social con una importancia no tomada en cuenta por los sociólogos de los objetos (y/o los sociólogos de las asociaciones) con sus reservas esclarecidas. De esta manera, las observaciones de Latour enmarcadas en sus categorías de actantes, intermediarios, mediadores, durabilidad, materia social, fuerza, etc, o la misma categoría de objeto a la que reemplaza por “cuestión de interés” dan lugar a que señale lo referente a la Teoría del actor-red, “la TAR no es, de ninguna manera, el establecimiento de una absurda ‘simetría entre humanos y no humanos’. Ser simétrico, para nosotros, simplemente significa no imponer a priori una asimetría [.....]. Hay divisiones que no se debería tratar de eludir, o superar dialécticamente. Más bien se las debe de ignorar y dejarlas libradas a su propio destino, como un castillo de alguna vez fue magnífico y hoy está en ruinas” (Latour, 2008, 113). Este renovado escenario de hacer “plano” lo social es un principio que se enarbola como posible partida para situar una actitud²⁵ de apertura por la búsqueda de una renovada sociopsicoantropología educativa en la que a su vez se sumen los estudios actuales de

²³ Los complementos y divergencias entre Descola y Latour son estimulante para todo aquel que quiera redireccionar sus análisis replegados de invenciones dicotómicas en dimensiones culturales y sociales respectivamente; y en relación directa a lo que entendemos por naturaleza. Todas estas en un recorrido de sus configuraciones a un nivel histórico-académico.

²⁴ Solo una lista específica contendría un verdadero universo de obras, contextos y autores, pero familiarizarse con lo más resaltante de sus aportes es un reto constante de cada institución, colectivo y persona. Una tarea que involucraría aquello que Gregory Bateson llamo un auténtica “ecología de la mente” y Boaventura de Sousa Santos llamaría “ecología de saberes”. Empero, la vida no solo es texto o “imperio de imprenta”, hay una potencial idoneidad de educación social en nuestras destacadas tradiciones orales, mitológicas y cosmovisiones tan ricas como nuestro vivir urbano cotidiano con todas sus caóticas posibilidades. Este escrito no es una interpretación específica de casuísticas, empero se tiene bien en cuenta las mentadas experiencias que van desde Islandia, Italia, Bolivia y Colombia, entre otras.

²⁵ Complementa Latour: “si nos mantenemos en nuestra decisión de partir de nuestras controversias sobre actores y agencias, entonces cualquier cosa que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor o, si no tiene figuración, un actante”. La terminología usada por el autor siempre va en dirección a remover el vocabulario de los análisis sociales tradicionales.

la sociopsicología de las emociones. Y estas como nos recuerda Maturana (2003), institucionalicen un nuevo emocionar en el cambio cultural. Más aún si un racionalismo opera como represión y/o sobreestimulación en todos los intersticios de la educación social e intercultural.

Por otro lado, L. Malaguzzi y F. Tonucci han socializado sus propuestas psicopedagógicas de los “cien lenguajes del niño” y “la ciudad de los niños”, el incesante “Frato” recorre el mundo insistiendo en esa corriente protagónica del niño en su ciudad sin acaso prestar tanta atención a los campus de reproducción social de manera integral. Por su parte los “biologismos” y hasta los residuos “fiscalistas” ya van perdiendo campo y Vygotsky ha dado lugar para quizás por ensayar la conexión de sus llamadas zonas de desarrollo próximo y/o potencial con las interacciones socioculturales de los habitus, dispositivos y futuros VEC (valores estratégicos culturales desprendidos del enfoque de la cultura como valor estratégico, el cual he planteado en otro escrito). Los habitus, los dispositivos y los VEC buscan traspasar las fronteras imaginarias de la formalidad institucional. La educación está en todos y esta para todos. La pedagogía es teoría y práctica transdisciplinaria del estar y la geocultura de R. Kutsch más que del ser ontológico de cuño “ilustrativo y elitista” occidental.

La interculturalidad es la relación que supera los binomios estructurantes o comunitarismos fenomenológicos no comprometidos, que la misma sociedad supera en sus dinámicas, demandas, agencias y prácticas cotidianas. Michael Cole (1999) y su psicología cultural con sus disgresiones y concesiones con los evolucionismos mecánicos y las corrientes constructivistas de mediación, transversalizadas con una mirada transcultural, con la llamada revolución cognitiva y experiencias pedagógicas en diversas sociedades, marca una buena pauta de inicio, continuidad y mejora. M. Cole (1999, 103) nos recuerda las características principales por la apuesta de una psicología cultural:

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Insiste en la importancia del “método genético” entendido ampliamente para incluir los niveles histórico, ontogenético y microgenético de análisis.

- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Supone que la mente surge en la actividad mediada *conjunta* de las personas. La mente es, pues, un sentido importante, “co-construida” y distribuida.
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
- Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta en favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.
- Recurre a la metodología de las humanidades, lo mismo que las ciencias sociales y biológicas.

Esto es lo básico para un desarrollo humano integral, y por lo anterior, el Educador Intercultural Social de la vida contemporánea deberá de aperturarse, mediar y potencializarse más a la psicología social, el “materialismo” cultural, la antropología simbólica y los estudios cognitivos (tomando en cuenta las paulatinas validaciones de la neurociencia y la cognición reformulada por los estudios que revierten el papel asignado a las emociones. La cual deben ser ligadas al mundo social y cultural: una guía es A. Damasio, llegando desde A. Luria hasta E. Kandel). Proponiendo a su vez agendas e incidencias para una Educación Intercultural integral, que, aunque retome libremente las ideas de vertientes de la ciudad educadora, la educación en calle, la irradiación de centros culturales en los parques públicos, la ciudad de los niños, el aula sin muros, etc; tenga en cuenta el análisis dinámico de las temáticas que hacen escindir una política educativa de claustro de prácticas socioeducativas abiertas, activas y de valor estratégico cultural.

La cultura como valor estratégico: valores estratégicos culturales para un Desarrollo Humano Integral.

Los valores estratégicos culturales (VEC) se basan en la creación de hábitos, dispositivos pedagógicos y las prácticas liberadoras educativas. Los valores se construyen en instantes compartidos. El sentido estratégico tiene un nuevo motivo para hablar de la misma mención de

estrategia que rebasa el cálculo propio que ha pretendido acuñar “la acción racional”. Tal lo ha indicado Bourdieu (1995, 89), al referir una propuesta teórica muy distinta a la anterior en lo referido a la palabra estrategia ya que esta puede “designar las líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo”. Aquella coyuntura es en la que los actores sociales están inmersos y conocen muy de cerca sin un intermediario lógico racionalista. Por esto mismo si relacionamos aquel racionalismo a un humanismo “racional”, distante estuviéramos de lo que debemos de entender como Desarrollo Humano Integral (DHI).

El DHI no comparte intento homocentrista de dominio tanto en el vocablo “académico” como en la vida cotidiana. Lo humano como la cultura, la naturaleza, en su integralidad, está inmerso en el desarrollo conexo de lo que todo formamos parte: la naturaleza humana. Insistir en resumirnos en cosas, “objetos”, agentes y otros, es sobre todo quitarle la valía a la conexión y la fusión de fluir natural de la vida.

En ese sentido los valores estratégicos culturales (VCE), serían acciones que se disponen a bifurcar encuadres, focalizaciones y muestras con ópticas reduccionistas. Los valores estratégicos culturales serían transcoloniales, es tanto traspasarían los sentidos coloniales de dominio; esto cuando se involucran y vinculan los imaginarios, la memoria, lo cognitivo con lo histórico, social y cultural. El siguiente gráfico retrata la propuesta de la cultura como valor estratégico y expresa la des-re-organización orientadora para impulsar, promover y fortalecer y desarrollo humano integral (DHI).



© Elaboración propia

La cultura como valor estratégico a través de la Educación Social y comunitaria, los valores estratégicos culturales, la Intervesidad cultural (más allá que una diversidad) y de Áreas-red²⁶; así como los cognitivismos y humanismos “comparativos” son ejes transversales para una prospectiva estratégica para un Desarrollo Humano Integral en favor de Latinoamérica. En esta Educación Social e Intercultural y su pedagogía se pone por encima lo “lucido” y lo lúdico, dando paso a la expresión de nuestras ocurrencias y propuestas muchas veces echadas al “olvido” o “estructuradas” a lo convencional. No dejando de lado o desvalorizando cual trans-hiper-post-modernos “otros” lugares, saberes y prácticas presentes. Una política intercultural educativa entiende lo social, los espacios públicos, los parques y las calles en una perspectiva integradora de transgresión e innovación: lo transcolonial²⁷ como área de acción cazadora de la emoción, la creación y la ocasión; opuestas a la dominación, la fabricación y la inercia sociocultural. Siempre a favor de un desarrollo humano integral.

²⁶ Termino que he propuesto en base a la Antropología y la Sociología y reversible para con el concepto de Red de Área local. Aquel interroga la causalidad o probabilidad en la relación Área-Red y su “ritmo”. Véase: “Política Cultural y Gestión Social. Propuesta de institucionalidad desde Áreas Culturales Liberadas”. Manuscrito 2016. En prensa.

²⁷ Véase mi propuesta: “Hacia una Cultura Transcolonial en América Latina. El nuevo sentido de conocer la insuficiencia y aventurar la con-fusión”. Manuscrito del 2011. Publicado el 2016, en la Revista Institucional “Conjeturas Sociológicas” de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador.

Así mismo, toda propuesta tiene que orientarse vía interpretaciones, análisis y vivencias. La siguiente es una elaboración propia para abordar cualquier problemática psicosociocultural para acercarnos a surcos idóneos para desarrollos humanos integrales en personas, comunidades y regiones. Siendo un matriz de orientación su mediación también exige contextualización y participación activa:

MIAS

Matriz de Interpretación y Análisis Social²⁸

Componente democrático	individualidad vital	significante de representatividad	sentido participativo
Componente asociativo	cooperatividad activa	significante comunitario	sentido interaccionista
Componente recursivo	comunidades egonómicas	significante benéfico	sentido emocional
Componente simbólico	intersiversidad cultural	significante ritual	sentido de complejidad
Componente comunicativo	empoderamiento empático	significante de extraversión	sentido de alteridad
Componente	acción	significante del	sentido de

²⁸. Véase. Ninahuanca Abregú, José Antonio. “Política Cultural y Gestión Social. Propuesta de institucionalidad desde Áreas Culturales Liberadas”. Lima. 2016. En prensa. Propuesta de exposición para el siguiente Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS 2019), a realizarse en la UNMSM-Lima-Perú.

educativo

creativa

potencial humano

libertad

© Elaboración propia

Teniendo en claro un enmarcamiento, conforme a los contextos, se ingresa por cualquier componente, categoría, significativo o sentido –cual crucigrama, caligrama o sopa de letras- y se sigue la ruta adecuada y pertinente a la problemática abordada. Por esto mismo, sus inicios pueden ser múltiples y transversales para la búsqueda de mayores marcos integrales. La Matriz de Interpretación e Análisis Social (MIAS), que los albergaría entonces, es una guía, instrumento y técnica para rutas propositivas integrales de gestión de políticas, programas, proyectos y actividades. El “ingreso” puede darnos una primera apariencia de aproximación, la que sin embargo deberá de proseguir su ruta por cualquiera de los 24 componentes, sentidos, significantes y categorías según lo amerite la investigación, y así, procrear un acertado análisis social. Los componentes, sentidos, significantes y categorías son para una descripción, interpretación y análisis de lo social y un desarrollo humano integral que promuevan buenas prácticas y tonifiquen lo mejor de nuestras vivencias. Sigamos siempre entonces el camino con: Sensibilidad, Fortaleza y Empatía.

REFERENCIAS

Arguedas, J.M. (1975). *La identidad indoamericana*. México, México: FCE.

Arguedas, J.M. (2004). *Sigo siendo. Textos esenciales*. Investigación y recopilación realizada por Carmen María Pinilla. Lima, Perú: Fondo Editorial del Congreso de la Republica.

Bernstein, B. (1990). Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural. Barcelona, España: El Roure Editorial.

Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una Antropología reflexiva*. México, México: Editorial Grijalbo.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Encinas, J.A. (1986). *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima, Perú: CIDE. Libro escrito en París en 1930 como señala el mismo autor.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Mariátegui, J.C. (1985). *Temas de la educación*. Lima, Perú: Editora Amauta.

Mariátegui, J.C. (1985). *El artista y la época*. Lima, Perú: Editora Amauta.

Maturana, H. (2007). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago, Chile: JCSAEZ Editor.

Montaigne, M. (1959). *Ensayos escogidos*. México. México: UNAM.

Neill, A.S. (1994). *Hijos en libertad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Ninahuanca A, José A. (2015). *La cultura como valor estratégico*. Redactado el 2013 para FLACSO. Publicación: Lima, Perú: YUYAYKUSUN. Revista institucional del Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma.

Ninahuanca A, José A. (2016). *Hacia una Cultura Transcolonial en América Latina. El nuevo sentido de conocer la insuficiencia y aventurar la con-fusión*. Redactado el 2011. Publicación: Revista Institucional "CONJETURAS SOCIOLOGICAS" N°11 Año 4 de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador.

Ninahuanca A, José A. (2016). *Política cultural y Gestión social. Propuesta de institucionalidad desde Áreas culturales liberadas*. Manuscrito. En prensa.

Smith A. Taylor, N. y M. Gollop (2010). *Escuchemos a los niños*. México, México: FCE.