

Cultura y naturaleza en la formación humana

Naturaleza y sociedad no se excluyen mutuamente [...]. El hombre se sitúa en la confluencia de su estructura y su movimiento; biológico porque social, social porque biológico, no es el producto específico de una ni de la otra [...]. La sociedad no está fuera de la naturaleza ni contra ella, está en la naturaleza y por la naturaleza.

Serge Moscovici, *La société contre nature* (1972)

La formación humana puede ser entendida como un sintagma amplio que engloba una cantidad de significados nada desdeñable. En este ensayo se definirá la formación humana como el proceso de introducción de los niños y adolescentes en el mundo común, dotándoles de los conocimientos y habilidades requeridos para vivir en una sociedad concreta. Este proceso es llevado a cabo, sea en las familias o en las escuelas, por las personas adultas. En palabras de Hannah Arendt, “el objetivo de la escuela es enseñar a los niños cómo es el mundo” (Arendt 1996, 207).

Para rastrear nuestra concepción compartida de la formación humana en la contemporaneidad, es interesante recurrir al legado ilustrado, momento en que comienza a fraguarse lo que hoy entendemos por educación, especialmente estatal. Asimismo, hay en la Ilustración elocuentes tratamientos de la cuestión del binomio naturaleza-cultura, incluso en relación con la educación de los niños y niñas. Puede comprenderse la formación humana como, precisamente, el proceso por el cual se saca al infante de un atrofiado e incompleto estado de naturaleza para convertirlo en un miembro funcional y adaptado a la cultura. Más aún: dentro del concepto “formación”, al menos en las primeras etapas de la vida, se puede investigar de forma creativa la compleja relación entre estos dos conceptos tan determinantes de la cosmovisión occidental: naturaleza y cultura.

Dice Rousseau que “a las plantas las endereza el cultivo, a los hombres la educación” (Rousseau 2000, 9); como los vegetales, el hombre nacido en sociedad necesita de un determinado proceso para completar su crecimiento de manera óptima. La formación humana tiene que ver con el desarrollo de algo que ya está, podríamos decir que en potencia, en la persona, pero que precisa de los estímulos adecuados para florecer. Estímulos que solo son posibles en el seno de la comunidad humana, nunca en soledad, como se empeñaron en demostrar los investigadores de los tan atendidos *enfants sauvages*. Siendo así, podría concluirse que el estado natural del niño, asalvajado, precisa de la comunidad para transformarse en un “estado de cultura”. Estamos ahora ante una muestra de la al menos curiosa separación: ¿acaso no está ya la semilla de la cultura en el niño al nacer? ¿Por qué se considera, entonces, que su desarrollo termina en un estado algo así como opuesto al original? La única diferencia apreciable entre aprender a comer y aprender a leer a Cervantes es la necesidad de la colaboración de la comunidad cultural ya constituida para acoger al recién llegado.

Y ni siquiera este es un ejemplo acertado. Porque comer, si se aprende en sociedad, no es puramente natural. Qué provoca en el niño salivación pavloviana y qué, por el contrario, desagradables arcadas, viene determinado por las costumbres que existen en el lugar de nacimiento de la persona en cuestión, que van siendo inoculadas progresivamente en el ser mismo del individuo. Cuanto más se buscan ejemplos pertinentes para ilustrar algo así como lo “puro natural” en el comportamiento humano, más se comienza ya a entrever su práctica imposibilidad.

Por otra parte: el propio Rousseau, que ha servido de ejemplo hasta el momento, utiliza ya desde el primer capítulo del *Emilio* la conocida como falacia naturalista para sostener una tesis que en la contemporaneidad repugna a la opinión pública más o menos consolidada: por naturaleza corresponde en exclusiva a las mujeres la tarea de criar a los infantes, incluyéndose en esta obligación el propio hecho de procrear. Manteniéndonos en un nivel no polémico, esta opinión sirve al menos para constatar uno de los roles, quizá el

principal, del concepto de “naturaleza”: legitimar un determinado estado de cosas mediante la convicción de que así es, y no puede ser de otra manera.

Llegamos pues a una manifiesta contradicción. Por una parte, la formación humana tiene que ver, como se ha sostenido previamente, con “culturizar” a un ser que, sin la colaboración de la sociedad, se quedaría en algo así como un estado de pura naturaleza. Este estado de naturaleza se asocia bien con lo animal, o bien, si seguimos en la Ilustración, con el Otro bárbaro o salvaje. Ambas categorías son axiológicamente inferiores a lo humano. Pero, por otra parte, se recurre a la categoría equivalente de “natural” para sostener ciertas tesis sobre aquello que debiera ser lo cultural: si en el reino animal las madres amamantan a sus crías (aserción, por cierto, sesgada y parcial), entonces las mujeres humanas deben actuar de la misma forma. Volviendo a nuestros días, puede observarse, como ejemplo trivial, como tanto los defensores de los derechos de las personas homosexuales como sus opositores recurren al argumento naturalista para defender sus posiciones: o bien se alude a la presencia de relaciones eróticas entre animales del mismo sexo (si los animales lo hacen, es natural, *ergo* es legítimo), o bien se niega que la homosexualidad sea compatible con la naturaleza del ser humano a partir de la observación del proceso de procreación sin intervención técnica (si el sexo de forma natural conduce a la procreación, y el sexo homosexual no lo permite sin dicha intervención técnica, entonces es ilegítimo que a partir una pareja de tales características se forme una familia).

¿Qué papel juega entonces el concepto de naturaleza en nuestra visión de la formación humana? Podemos concluir que es un papel paradójico: a la vez oposición al estado deseable en el que concluye la educación (la inscripción en la cultura de un determinado grupo humano), y legitimación de las formas de culturas deseables para algún agente concreto. Consecuentemente, la idea de cultura funciona como perfecto polo opuesto en ambas dinámicas.

Una pregunta que cabe plantearse a partir de aquí es la de si acaso es operativo seguir funcionando en base a esta dicotomía cuando se reflexiona sobre el período de crecimiento o formación del individuo, al menos hasta su edad adulta. ¿Acaso no está en la naturaleza del ser humano sentir afecto por

sus semejantes, por ejemplo, y acaso no es cultural la forma en que cada sociedad codifica la expresión de estos afectos? ¿Dónde podemos definir el límite? ¿Qué elementos del comportamiento humano, o qué partes de ellos, pueden ser considerados puramente naturales? ¿Y qué posibilidad existe de que alguien enuncie tal o cual rasgo como natural sin esconder tras su afirmación alguna pretensión de sugestión o legitimación de alguna posición política?

Quizá la forma en que hemos concebido por el momento las ideas de naturaleza y de cultura sea demasiado rígida. Una separación ontológica radical, necesaria para sostener las conclusiones expuestas más arriba, no soporta un examen detenido. Si entendemos por naturaleza aquello que se da, que es y/o puede ser en el mundo, está en la naturaleza humana la producción de cultura. La relación entre lo dado en el mundo físico y lo producido por la acción humana, sea esta acción material o puramente intelectual, es en realidad una comunión mucho más estrecha. Aquello que crea el ser humano forma parte del mismo mundo que es, aparentemente, ajeno a su intervención.

Para ilustrar mejor esta tesis, comparemos el dualismo naturaleza-cultura con otras parejas categoriales igualmente comunes en la cultura occidental. Los dualismos, al menos en nuestra cosmovisión occidental (en sentido muy laxo), han sido útiles y quizá hasta necesarios para ordenar la percepción colectiva de la realidad y categorizarla de acuerdo con criterios operativos y coherentes. Algunos de ellos son alma-cuerpo (desde décadas recientes, mente-cuerpo), espíritu-materia o, en un nivel ontológicamente inferior, femenino-masculino. Las conexiones entre los diferentes pares saltan a la vista. La cultura guarda evidente parecido de familia con lo espiritual, no material, mental, intelectual... Hablamos entonces de aquellas facetas de la realidad que no están conectadas con los determinismos y/o bajezas de la materia.

Estos dualismos, como detalla Pierre Bourdieu (2002), no son neutros. Su función no es sólo organizar lo real para permitir el desarrollo de un grupo humano en el seno de un entorno determinado, sino también sostener una determinada escala de valores. Lo intelectual es axiológicamente superior a lo físico; lo mental, a lo corporal; la cultura, pues, a la naturaleza. Y, de nuevo

siguiendo al sociólogo francés, lo masculino (la razón, la luz, lo seco, etc.), es superior a lo femenino (lo emocional, la oscuridad, lo húmedo, etc.). Gracias a esta última conexión, puede establecerse la relación inmediata entre la epistemología que justifica estos dualismos ontológicos y las consecuencias político-sociales que les acompañan.

A través de esta lente, cobra pleno sentido la relación apuntada más arriba sobre la separación entre naturaleza y cultura (y la educación como paso de una a otra) con la construcción del Otro colonizado, según la propuesta de Edward Said (2003). Lo natural era ese punto de partida a abandonar, controlado por las leyes físicas y animales, el instinto y la necesidad. Pero resulta ser también el estado de los seres incivilizados e inferiores. La ecuación está cerrada: el ser humano civilizado occidental está legitimado a intervenir sobre la vida del incivilizado salvaje. Así, la formación que se concebía como proceso destinado a la infancia puede ser implementada también, con las modificaciones pertinentes, sobre los cuerpos “otreizados” en aras a su forzosa introducción en la cultura.

¿Tienen estas implicaciones políticas relación con la noción contemporánea de la formación humana en la infancia y adolescencia? ¿Ponen acaso en un aprieto nuestra visión compartida de lo que debiera ser la educación? Afirmaría que sí. Hasta el momento, se han detallado las consecuencias perversas de la primera parte de la paradoja del par naturaleza-cultura antes enunciada: que la naturaleza es el estado inferior, previo o potencial de la cultura. Esto implica concebir al niño como un ser a medio hacer, que precisa de la acción de la comunidad para desarrollar por completo sus facultades. Probablemente podamos aceptar esta premisa sin mayores complicaciones, y deseablemente sin necesidad de volver a experimentar sobre los cuerpos de niños salvajes. La implicación principal de esta idea es que el ser humano necesita de la comunidad para llegar a ser quien puede y/o debe ser. El ser humano es un ser social, político en terminología aristotélica; concluyendo, que la naturaleza del hombre es crear cultura en comunidad. El niño necesita naturalmente del contacto con sus semejantes y del mundo simbólico que les pertenece para formar su persona. La necesidad de los otros, sin los cuales es imposible, por ejemplo, el lenguaje abstracto, y la necesidad

de esta y otras habilidades semejantes para llegar a ser aquello que consideramos un ser humano pleno, proviene del mismo lugar que la necesidad de respirar oxígeno para mantener el cuerpo vivo.

Entonces, en la primera parte de la paradoja, por el momento, sólo encontramos consecuencias incoherentes desde el punto de vista lógico, pero no política o socialmente indeseables, si hablamos de educación. Aunque una cierta representación de las cosas sea incorrecta, puede ser defendida por su operatividad en el mundo, si es que la tiene. Pero puede ser que este tampoco sea el caso. Se acaba de enunciar que hay ciertas características naturales que, efectivamente, hacen posible el desarrollo de la cultura, y también la inserción del niño en ella de una determinada manera.

Pero ¿de qué manera? ¿Son necesarios un cierto tipo de razonamiento abstracto o unas habilidades concretas para ser un ser humano completo, aquellas que vienen dadas por la cultura? La concepción de lo natural como una bajeza de la que salir así lo indica: quien solo satisface sus necesidades básicas y experimenta dolor y placer, como los niños salvajes, no es plenamente un ser humano, es sólo un animal.

El último “sólo” es quizá la clave del asunto. Imaginar la separación humano-animal como un abismo ontológico insalvable, con la carga axiológica correspondiente, comporta serias consecuencias. Y esta idea de la separación humano-animal es solo una pequeña variación sobre la concepción naturaleza-cultura acerca de la que venimos reflexionando. Consecuencias que son, en definitiva, la animalización de ciertos tipos de vidas humanas. No solo se desvalorizan las vidas lejanas consideradas bárbaras, sino también las vidas cercanas que no poseen la misma capacidad que se ha considerado modelo. La concepción de la cultura como un estado fijo de cosas que requiere de unas competencias intelectuales y técnicas determinadas no deja entrar a quienes no pueden alcanzar ciertas cotas de habilidad. Si la cultura no comportase la valoración moral que comporta, quizá no habría conflicto que resolver aquí: pero sí lo hace. Se llega entonces a la muy perversa conclusión de que hay seres que no llegarían nunca a ser seres humanos completos, quedando encallados en la indigna naturaleza.

Y ello sí tiene consecuencias muy concretas, observables y deplorables en nuestros sistemas educativos contemporáneos. Quien no llega a ciertos estándares de capacidad es derivado fuera de los cauces comunes, mediante los mecanismos concretos que correspondan en cada caso, momento y lugar. La conexión del imaginario común entre cultura y excelencia humana permite algunas de las dinámicas de exclusión que se producen en nuestras sociedades contemporáneas por razón de capacidad, particularmente de capacidad intelectual o emocional. Tratar de descargar el peso moral del concepto de cultura, desplazando la excelencia humana hacia otras esferas, puede ayudar a la transformación solidaria de algunos de los problemas de inclusión a los que se enfrentan los colectivos de personas con diversidades funcionales.

Incluso para quien no cruza la línea de la patologización o medicalización de su capacidad, este “capacitismo” tiene consecuencias más generales. La funcionalidad o la justicia de la meritocracia (es decir, de la acumulación de una determinada cantidad de habilidad y capacidad en un ámbito concreto del saber) en otras etapas de la vida puede ser defendida en otros foros: pero en lo que aquí se trata sin duda puede ser puesta en tela de juicio. No en el sentido de la rebaja de expectativas o el énfasis en la motivación tan propios de las metodologías pedagógicas más recientes; en un sentido más general, que concierne a toda nuestra idea de la educación. ¿Es el niño un ser humano con un horizonte más amplio, con mayor capacidad de gestión de su propia capacidad intelectual y con más posibilidades de implementar tomas de decisión racionales tras su paso por los procesos educativos acaecidos en la infancia y adolescencia? Sí. ¿Es el niño mejor en algún sentido que antes de comenzar su periplo formativo? Probablemente sí. ¿Puede afirmarse tranquilamente que el niño es mejor en algún sentido que quien no ha recorrido el mismo camino? Probablemente no. En definitiva, un retorcimiento un tanto tramposo del concepto general de cultura, llevado a sus últimas consecuencias, puede desembocar en una normativización, no necesariamente explícita, de cómo debería ser un ser humano, concretamente al término de su formación; normativización que quizá resulte ser demasiado estrecha.

Como decíamos, esta posibilidad está en evidente contradicción con otra de las funciones principales del concepto de naturaleza: la de legitimar y defender determinadas prácticas humanas porque, si son naturales, no pueden ser de otra manera. Pero resulta que, a pesar de la citada contradicción, este uso del concepto de naturaleza parte de la misma exacerbación del dualismo.

La naturaleza, si se opone a la cultura, es lo independiente de la acción humana. Sólo la acción humana es libre; de hecho, su libertad se define gracias a su oposición con el funcionamiento de la naturaleza, presuntamente estable y predecible. Aún más: la naturaleza no solo funciona de acuerdo con un determinismo más o menos simple, sino que además está caracterizada por la armonía y el equilibrio. Todo lo que sucede en la naturaleza, entonces, ocurre porque así debe ser, y si se altera algún elemento, se trastoca su preciado equilibrio inherente.

Estas afirmaciones son manifiestamente falsas. Ni la naturaleza es inmutable, ni es armónica, ni se inclina hacia nada bueno (ni malo). Pero para sostener el dualismo tal como lo conocemos y lo venimos presentando, así debe concebirse el polo natural. Y sólo de esta manera es posible que se ponga en funcionamiento la falacia naturalista, aquella que sostiene que si algo es (naturalmente), así debe ser. Es preciso considerar que la naturaleza posee esa estabilidad y esa bondad internas para poder utilizar el hecho de seguirla como garantía de corrección moral.

¿Cuál es la relación entre la falacia naturalista y la formación humana? La misma que en otras esferas de la vida: legitimar o deslegitimar modos de hacer. Así, puede tanto afirmarse que los niños y las niñas prefieren de forma natural relacionarse entre su mismo género para segregar la escuela, como defender la educación sexual en edades tempranas por la natural inclinación sexual de los prepúberes y púberes. El uso de esta falacia no implica la incorrección de la tesis defendida con ella; simplemente es insuficiente. Porque la naturaleza no es buena ni mala. Sólo es. Y para comprenderlo, es probablemente útil dejar de concebirla como una esfera separada de forma radical del mundo de la cultura en el que estamos inmersos.

¿Debemos concluir de lo expuesto que nunca deberíamos volver a emplear los términos “naturaleza” y “cultura”, so pena de contribuir a un sistema jerárquico que oprime ciertas formas de ser? Seguramente no sea inteligente proponer una conclusión tan extrema. Como se ha enunciado previamente, este y otros dualismos cumplen una función epistemológica importante, la de ordenar nuestra visión compartida del mundo permitiendo actuar sobre él de formas más operativas. Lo que sí sería conveniente, tal como propone el antropólogo Philippe Descola (2011), es comenzar a ser más cautelosos en su uso y, sobre todo, en su posible abuso. Descola sostiene la inoperatividad del dualismo tal y como lo hemos conocido hasta el día de hoy, y además vaticina con rotunda seguridad su desaparición, fruto de la progresiva toma de conciencia de su propia inutilidad en el mundo contemporáneo.

La educación de hoy en día en Occidente, como se expuso en un principio, hunde sus raíces ideológicas profundas en la Ilustración, y en todo su bagaje conceptual relativo al valor humano de la cultura. Desde ahí, como se ha mostrado, pueden reconstruirse los excesos y defectos de un mal uso del dualismo naturaleza-cultura. El legado de la Ilustración tiene sus sombras, y la historia y la filosofía de los siglos XX y XXI se han afanado en demostrarlo. Sin embargo, el impulso emancipatorio y democratizador del proceso ilustrado no merece el descrédito totalizante al que a veces se le ha sometido. Como sostiene Marina Garcés (2017), es posible proponer una “nueva ilustración radical”: una renovación honesta del proyecto, consciente de los peligros de sus derivas erróneas ya recorridas, pero fiel a las aspiraciones originales de la Europa del siglo XVIII. Aspiraciones que tienen mucho que decir en lo que a educación se refiere. ¿Cómo concretar esta tesis en relación con el tema del presente ensayo?

No es necesario concebir una naturaleza atrofiada para valorar el potencial que tienen la comunidad y su universo simbólico para el desarrollo del ser humano particular. No es necesario establecer jerarquías axiológicas entre estadios de culturalización de las personas, ni deducir de ellas sistemas de clases sociales. No es necesario, ni siquiera, despreciar la animalidad del ser humano. Por el contrario, entender a la persona como un proyecto siempre inacabado, que precisa de sus semejantes para definir su recorrido vital, y que

puede ser responsable de sí misma gracias a un proceso educacional, sigue siendo una forma prometedora de pensar la formación humana. Para conservar este ideal educativo, de hecho, puede ser muy beneficioso dejar atrás las consecuencias negativas del dualismo antes expuestas.

La faceta “natural” del ser humano, su conexión indisoluble con lo animal y lo físico, puede también ser explorado en el proceso de formación de las personas jóvenes. Esto quiere decir contemplar como válidos aquellos aspectos antes denostados, tales como lo emocional, lo visceral, lo creativo, lo que se escapa al control racional (y lo femenino); también las urgencias del cuerpo que habitamos, que no es solo el albergue de la mente sino el todo que nos constituye, aquello que somos.

Esta tesis conduce a una idea bastante más concreta: la de la reivindicación de la unidad entre las artificialmente separadas “ciencias” y “letras”. Unas se ocupan del mundo físico, exterior al ser humano; otras, de la producción cultural de la que es agente. Su propio desarrollo evidencia la insostenibilidad de mantener una división estricta: ni la naturaleza puede descubrirse sin ser intervenida por la mano humana, ni la cultura tiene espacio donde aparecer si no es a través de la herramienta de lo ya dado. Por supuesto, no se trata de proponer como alternativa la mezcolanza absoluta de saberes, que mantienen sus propias formas de hacer, herencias teóricas y útiles característicos; pero sí de eliminar la idea generalizada de su pertenencia a ámbitos del mundo y del saber plenamente diferenciables. Una comunicación fluida entre disciplinas (y la eliminación de la jerarquización que, sabemos, acompaña a la división) mejorará sin duda el conjunto de la formación humana.

A partir de estas someras aproximaciones, es posible comprometerse con la construcción colectiva de un concepto de formación humana que sea respetuoso de la diversidad inherente a nuestras sociedades contemporáneas, idealmente dejando atrás viejos tópicos heredados y creando la educación que queremos para el mundo que está por venir.

Bibliografía

Arendt, Hannah. 1996. La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Bourdieu, Pierre. 2002. *La domination masculine*. París: Éditions du Seuil.

Descola, Philippe. 2011. Más allá de la naturaleza y la cultura. En Montenegro Martínez, Leonardo (ed.). *Cultura y naturaleza. Aproximaciones en torno al Bicentenario de la Independencia de Colombia*. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.

Garcés, Marina. 2017. *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.

Rousseau, Jean Jacques. 2000. *Emilio o De la educación*. Trad. de Emilio Viñas. Elaleph.com.

Said, Edward. 2003. *Orientalismo*. Barcelona: DeBolsillo.