
FORMACIÓN HUMANA Y CONFLICTO IDENTITARIO EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

ANA ORNELAS HUITRÓN

RESUMEN:

Se analizan los procesos de formación a partir de categorías usadas por Cornelius Castoriadis en torno a lo instituido-instituyente; el imaginario social y el imaginario radical para dar cuenta de las luchas identitarias que cruzan todo el proceso de formación humana en el contexto de la diversidad cultural actual para responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo deviene el conflicto entre lo instituido y lo instituyente en los procesos de formación humana en medio de la lucha identitaria que emerge de la diversidad cultural? El concepto de formación se asocia a una concepción amplia histórica, social y cultural de educación entendiéndola como realidad inherente al conjunto de estructuras y marcos de interacción humana actuantes en la vida cotidiana en general. En este sentido educar es formar al ser humano, pues lo que define nuestra humanidad, no es la pertenencia genética a la especie, sino la interacción y convivencia que nos permite apropiarnos de los rasgos y características tanto físicas, como psíquicas y cognitivas que hacen posible la socialidad. En esta perspectiva el educador no sólo forma a la persona, sino que además, como efecto colateral de su práctica formativa concreta y cotidiana, construye la infraestructura psíquica que produce salud o enfermedad mental. Con base en la crítica del modelo de formación de la cultura occidental se ofrecen las primeras notas para fundamentar la propuesta alternativa de formación-educación denominada Pedagogía del sentido social, cuyo eje consiste en enfocar los procesos de formación a la superación de la naturaleza pulsional del ser humano.

PALABRAS CLAVE: formación humana, sentido social.

INTRODUCCIÓN

[En] la condición humana de la pluralidad, por la cual todos somos lo mismo, pero nadie es igual... la pluralidad humana asume una doble modalidad, la de la distinción y la de la igualdad. Es a través de la acción y la palabra que el hombre se diferencia del otro (Ducoing, 2005: 100).

Esta ponencia se ubica en el área de *Procesos de formación*, en el rubro *Nociones y tendencias de la formación*. Pretende ofrecer una aportación teórica orientada a reflexionar categorías analíticas usadas en la investigación en la que ésta se enmarca¹ para responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo deviene el conflicto entre lo instituido y lo instituyente en los procesos de formación humana en medio de la lucha identitaria que emerge de la diversidad cultural?

Nos apoyamos en los aportes de Cornelius Castoriadis en torno a lo instituido instituyente; imaginario social e imaginario radical, para dar cuenta de las luchas identitarias que habitualmente cruzan todo el proceso de formación humana.

El concepto de formación se asocia a una concepción histórica y social de educación entendiéndola como efecto inherente del conjunto de estructuras de interacción humana actuantes en la vida cotidiana. Educar es formar al ser humano, pues lo que define nuestra humanidad no es la pertenencia genética a la especie, sino la interacción que nos permite apropiarnos de los rasgos y características tanto físicas, como psíquicas y cognitivas que hacen posible la socialidad. El educador, no sólo forma a la persona, sino, como efecto colateral

¹ Investigación "Naturaleza humana y Formación de la personalidad", registrada para el Programa de Doctorado en Educación de la UPN. En ella se busca hacer una revisión sobre los aportes en torno a la comprensión de la naturaleza humana desde los referentes psicoanalíticos. La hipótesis central sostiene *que además de las dos pulsiones básicas en el ser humano sugeridas por Freud: la pulsión de vida identificada con el "eros" y la pulsión de muerte identificada con el "Tánatos" el ser humano, en tanto especie tiene en su naturaleza una más: la tercera pulsión de "posesión"*.

de su práctica formativa concreta y cotidiana, construye la infraestructura psíquica que produce salud o enfermedad mental².

Las referencias a la diversidad cultural son tomadas de la corriente del multiculturalismo crítico donde Kincheloe y Steinberg, en el marco de la tradición de la teoría crítica de la escuela de Frankfort desentrañan los mecanismos de poder reproducidos desde la cultura dominante³ y la manera como subyacen en los procesos de formación institucional (Kincheloe, 1999).

Por último, se ofrecen las primeras notas que configuran y fundamentan la propuesta alternativa de formación-educación a la que denomino *Pedagogía del sentido social*.

COMPRENSIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN HUMANA

Uno de los desafíos constantes que enfrentamos al abordar la formación humana en una sociedad signada por las luchas identitarias en cualquier tiempo y espacio es que, de un lado, supone la necesidad de considerar los desarrollos y aportes existentes en torno de ella, esto es, considerar lo instituido y de otro, la necesidad de pensarla justamente al margen de los mismos, para,

² Hay que destacar que se promueve un referente instituyente y ampliante de la noción de educador que supere los reducidos significados institucionalizados que suelen circunscribirlo al espacio formal de la escuela. El educador es toda persona que tiene bajo su responsabilidad la crianza, el cuidado, la enseñanza, la capacitación y la formación de cualquier tipo de personas (infantes, adolescentes, jóvenes o adultos). De esta definición se desprende que existen al menos tres tipos de educadores: 1) educadores naturales (padres y madre o personas que están a cargo de la crianza y cuidado de infantes); 2) educadores formales (profesores o maestros que trabajan frente a grupo y que tienen las credenciales y el entrenamiento didáctico) y 3) educadores profesionales (académicos o investigadores que construyen conocimiento y ofrecen parámetros que incide en comprender, mejorar o resolver problemas de índole educativo). Con base en este criterio se sostiene la tesis de que la salud mental no es asunto de psicoterapeutas, sino de educadores. Véase el desarrollo completo de esta tesis en Ana Ornelas "La Hermenéutica educativa de la salud mental" (Primero, 2008: 85-130).

³ Entiendo por cultura dominante la presencia y preeminencia de la realidad simbólica (historia, lenguaje, tradiciones, usos y costumbres) de un grupo humano a nivel mundial, cuyo poderío político, económico, militar y tecnológico claramente superior al del resto del mundo, ha conseguido instaurar como modelos únicos su idiosincrasia, estilo de vida, usos y costumbres, etc., los cuales tienen una presencia central en el resto de las regiones del planeta o en una porción importante, en otras palabras, es la cultura que ha logrado de manera efectiva extenderse a otros grupos humanos asimilando sus culturas, subordinándolas, sometiéndolas e incluso aniquilándolas.

deslindándose de ellos, poder avanzar en la creación o diferenciación, esto es, dar paso a lo instituyente.

Castoriadis señala que lo histórico social ha sido comprendido con base en modelos y categorías preestablecidas. Hay que pensar lo histórico-social por sí mismo; debemos reflexionar e interrogar a partir de lo histórico-social, sin someternos de antemano a determinaciones de lo que conocemos o creemos conocer. Esta forma de pensar haría “estallar la lógica y la ontología heredadas y sin duda se alteraría el sentido del ser”. (Castoriadis, 1989:12, 13).

Basándonos en la información que arroja la investigación reunida en *Estados del conocimiento* (Ducoing, 2005), la formación humana, en cualquiera de sus vertientes o ángulos, tanto en la teoría como en la práctica, no ha estado exenta de esta situación; a lo largo de la historia ha respondido a modelos y concepciones socialmente pre-establecidas cuyo procesos de institucionalización ha dado como resultado su reducción y acotación al marco de la escolaridad y con ello a la reproducción tanto de las bondades, como de los defectos de la sociedad o la cultura en turno. Esto hace que en el campo de la formación prime la poca o nula creatividad, con lo cual la formación humana ha quedado desatendida o replegada al puro discurso; lo que tenemos es un escenario donde se focalizan los esfuerzos, recursos y estrategias en torno a áreas o parcelas de la formación es decir, perspectivas predominantemente orientadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. Lo dicho se ilustra claramente en el balance ofrecido por Patricia Ducoing quien destaca:

... los actores que intervienen en la formación participan muy frecuentemente en propuestas formativas sin referencia o sin oposición a otros puntos de vista y se ostentan, con toda legitimidad, como portadores de nuevas prácticas, de nuevos programas y métodos, de nuevas relaciones incluso de nuevas formas de gestionar el conocimiento. Sin embargo, muy escasamente aluden a la manera de concebir la formación, al igual que a sus fundamentos e implicaciones. La carencia de reflexión seria y rigurosa sobre la formación y la educación, en general, puede estar vinculada con la familiaridad y, tal vez, parcialidad con que estos términos son utilizados, al acompañar los discursos y

las prácticas tanto de políticos y docentes como de cualquier actor social (Ducoing, 2005: 164).

En la actual sociedad la formación está configurada, delineada y proyectada por modelos y concepciones del ser humano que no alcanzan a comprenderlo en toda su complejidad; lejos de ello, es habitual que los proyectos de formación lo parcialicen respondiendo más a determinaciones externas que a la naturaleza misma del ser humano, como en verdad debería ser. En otras palabras, la cultura dominante, es decir, la cultura de la sociedad contemporánea occidental ha impuesto inexorable sus modelos pragmáticos y parcializados como los únicos y verdaderos sin considerar de un lado las determinaciones propias de la naturaleza y/o condición humana y de otro la riqueza identitaria y las visiones ecológicas de otras culturas.

Esto se debe en gran parte a que todo modelo de formación institucionalizado responde a exigencias, con frecuencia vinculadas con la realidad simbólica (Cassirer, 2006: 253) que emerge de las necesidades económicas y materiales propias de la sociedad. Entendida ésta como la realidad intermedia entre la naturaleza animal pura y la naturaleza humana construida y diferenciada de la primera. Está contenida en todo lo cultural y lo histórico (lenguaje, los significados, las creencias, la religión, el conocimiento, las interpretaciones o hermenéuticas del mundo y de la vida, las tradiciones, las costumbres, etc.), en ella se instaura e institucionaliza el predominio del pensamiento único que impone su comprensión y conocimiento con base en modelos pre-establecidos, haciéndolos aparecer como los modelos más adecuados y afines a la naturaleza humana, aunque pre-existentes y exógenos a la misma. No obstante sabemos que son producto y resultado de la gestión humana.

Castoriadis hace cuestionamientos profundos de las significaciones heredadas del ser como determinado y de la lógica como determinación. El *magma de significaciones imaginarias sociales* que alimentan y a su vez son alimentadas por el imaginario social instituido no pre-existe a la sociedad, sino que es producto de ella. Cada sociedad avanza en una espiral o dialéctica entre lo nuevo y lo

establecido; entre el imaginario radical (creación) y el imaginario social (lo establecido).

Lo social no puede ser pensado con la lógica heredada, lo que quiere decir que no podemos pensarlo como unidad de una pluralidad en el sentido habitual de estos términos, que no podemos pensarlo como conjunto determinable de elementos perfectamente distintos y bien definidos. Hemos de pensarlo como un magma e incluso como un magma de magmas, [esto no quiere decir] caos, sino el modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto, ejemplificada por lo social, lo imaginario o lo inconsciente. (Castoriadis, 1989: 34).

Tomar conciencia histórica de que seguimos atrapados consciente o inconscientemente en concepciones y prácticas reduccionistas es fundamental para poder iniciar procesos de construcción orientados a nuevas concepciones desplegando el imaginario radical que nos permita producir parámetros amplios de la formación humana.

Desde esta perspectiva debemos considerar que la comprensión de la formación humana no puede conseguirse más que en el marco de lo histórico-social, como condición insoslayable de creación, esto es de lo que Castoriadis llama *originación incesante de la alteridad que figura y se autofigura*. La formación humana en este sentido “entraña su propia temporalidad que escande a su vez por la posición de la institución, y en ella se fija, se coagula, se invierte en negación y denegación de la temporalidad. Lo histórico social es flujo perpetuo de autoalteración y sólo puede ser en tanto se dé como figuras «estables» mediante las cuales se hace visible... en su reflexividad impersonal que es también dimensión de su modo de ser; la figura «estable» primordial es aquí la institución” (Castoriadis, 1989: 70, 71).

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN HUMANA EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Si bien predomina la parcialización y muchas veces intencionalidad instrumental, también lo es que la cultura dominante ha instaurado modelos de formación que aportan auténticos esfuerzos, reflexiones, construcciones

conceptuales, expresados como observa Ducoing, entre políticos, funcionarios, líderes sindicales y académicos, quienes se ocupan de poner en marcha y evaluar proyectos de formación a lo largo y ancho del país (Ducoing, 2005: 164), no obstante, en una perspectiva más amplia que lo puramente escolar, estamos ante la formación de lo que Castoriadis llama un *tipo antropológico* y éste invariablemente responde a la utilidad de la cultura occidental dominante: el consumidor, el telespectador, el radioescucha, el empleado, el empresario, el ciudadano, el votante, etc.

Si se considera que cada cultura forma (educa o crea) un tipo antropológico afín a su magma de representaciones, significaciones y prácticas y que en cada cultura existen componentes que surgen como producto del devenir histórico, alterando lo establecido y modificando paulatinamente la vigencia de los tipos antropológicos predominantes, estaremos en posibilidad instaurar los procesos de reflexión seria y rigurosa de los que habla Ducoing, para mirar el tipo antropológico predominante de nuestra sociedad, como modelo en transición permanente y no como el modelo acabado, único y verdadero; podremos evaluarlo, desecharlo o recuperarlo, partiendo de criterios consensados en la interlocución, el intercambio y el respeto mutuo, elucidando las diferentes y a veces opuestas formas de concebir la formación, sus fundamentos y sus implicaciones.

El modelo de formación del tipo antropológico que ha cruzado y promovido la modernidad con su discurso esencialista, mantenido y vigente en la posmodernidad no admite la alteridad, por lo que todo lo diferente es mal visto y orientado a la igualdad. Castoriadis destaca que esta imposición se ha convertido en la *institución* de Occidente donde el pensamiento quedó convertido en razón.

...causalidad, finalidad, motivación, reflejo, función y estructura [sólo son maneras de nombrar la razón] coextensiva a la lógica heredada... es consustancial con la ontología que le corresponde..., la que concibe y postula el ser como ser determinado, la existencia como determinidad, consiste en una elaboración y una extensión totalizadora de las exigencias de esta lógica. Hace

veinticinco siglos, el pensamiento grecolatino se constituyó, se elaboró, se amplificó y se afinó sobre la base de esta tesis: ser es ser algo determinado (einaí ti); decir es decir algo determinado (ti legein); y, bien visto, decir la verdad es determinar el decir y lo que se dice con las determinaciones del ser o bien determinar el ser con las determinaciones del decir y, por último, comprobar que unas y otras son lo mismo (Castoriadis, 1989: 95).

En consecuencia la sociedad contemporánea está signada por el conflicto entre el discurso instituido de la “igualdad” que emerge de esa ilusión ilustrada de la racionalidad moderna y la fuerza creciente con que irrumpe la insoslayable realidad de la diferencia. Desde su visión crítica Kincheloe y Steinberg destacan la gran paradoja ante la que nos encontramos en el mundo globalizado, orientado a la *homogeneización* y en el que simultáneamente predomina la lucha identitaria, dado que la “*reivindicación de la diversidad...* a partir de distintas instancias religiosas, políticas, estéticas, étnicas y de género... se manifiesta como expresión dinámica de significados que se construyen de forma diversa en contextos específicos... [Esta lucha] se ha convertido hoy en uno de los ejes de las dinámicas sociopolíticas del mundo actual” (Kincheloe y Steinberg, 1997: 11).

La lucha identitaria se percibe cada vez más violenta si consideramos que el pensamiento único con su impulso homegeneizador, depende en gran medida de la recepción y reproducción sin contrapisas de sus modelos de formación; modelos oficialmente ejecutados en la institución escolar, pero realmente implementados en la vida cotidiana fuera de ella. Mantener su vigencia se ha convertido en asunto de vida o muerte, pues en ello va la permanencia de una cultura que se ha erigido como única y superior a lo largo de la historia de Occidente, pero que paulatina e inexorablemente pierde fundamentos serios de donde asirse. En este contexto, la formación humana es propiamente el campo de batalla simbólica más significativo donde tienen lugar las luchas identitarias más definitorias, aquellas donde se establecen abiertas disputas de poder de las distintas culturas y/o distintos tipos de pensamientos (único y plural).

NOTAS PARA UNA CONCEPCIÓN ALTERNATIVA DE FORMACIÓN HUMANA: LA PEDAGOGÍA DEL SENTIDO SOCIAL

Inexcusablemente opuesto al modelo parcializado e instrumental de la cultura dominante al que subyace un tipo antropológico individualista con-natural a la sociedad contemporánea, avanzamos en la concepción y diseño de un modelo de formación/educación fundamentada en el *sentido social* como expresión excelsa de desarrollo y progreso humano, pero también como única vía para superar la creciente cosificación en la que está atrapada la sociedad y sus instituciones⁴.

Pensamos específicamente en una *pedagogía del sentido social* que tenga como objetivo primordial una educación/formación orientada al distanciamiento paulatino de la naturaleza pulsional primaria del ser humano, considerando que la misma, tiene una poderosa fuerza gravitacional que existe y se mantiene inconsciente en las motivaciones, disposiciones, gustos, deseos, sentimientos, etc., por los que suelen imponerse cuando no existe en la formación de la persona, la noción sensible, práctica y cognitiva del *sentido social*; consecuentemente abundan personalidades egoístas, egocéntricas, narcisistas e individualistas⁵. Este fenómeno imperante impone entornos históricos y sociales donde prevalece la violencia, la corrupción, el abuso de poder, la impunidad, la para-legalidad entre otros males produciendo acelerados procesos de disolución social.

⁴ La tesis de una educación fundamentada en el sentido social está expuesta y desarrollada ampliamente en la comunicación donde se hace el primer planteamiento de la investigación referida “Naturaleza humana y la tercera pulsión. Hermenéutica de la condición humana”, cuyas tesis básicas se presentaron en el II Seminario Internacional Sobre Hermenéutica y Educación en Berlanga del Duero (Soria) España, julio de 2008.

⁵ Véanse mis ponencias “Los predomios contextuales en la Hermenéutica de la naturaleza humana” presentada en el Seminario Interintitucional *Hermenéutica y Educación*. UPN-Ajusco, 28 de mayo de 2008 y “Hacia una Hermenéutica de las pulsiones”, presentada en el Seminario Interintitucional *Hermenéutica y Educación*. UPN-Ajusco. 12 de noviembre de 2008.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassier, Ernst (1963). *Antropología filosófica*. México: FCE [1944, en inglés].
- Castoriadis, Cornelius (1989). *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Barcelona: Tusquets Editores [1975].
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, col. La investigación educativa en México 1992-2002, México: COMIE.
- Kincheloe Joe L. y Steinberg Shirley R. (1997). *Repensar el multiculturalismo*. España: Octaedro.
- Ornelas, Ana (2008). "Hacia una Hermenéutica de las pulsiones", ponencia presentada en el Seminario Interintitucional *Hermenéutica y Educación*. UPN-Ajusco, 12 de noviembre.
- Ornelas, Ana (2008). "De la hermenéutica de la mono-cultura a la hermenéutica de la multiculturalidad", *Jornada de Hermenéutica y Educación*. Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM, septiembre.
- Ornelas, Ana (2008). "El cuerpo, chivo expiatorio o instrumento de poder". *II Seminario Internacional Sobre Hermenéutica y Educación*. Berlanga del Duero (Soria) España, julio de 2008.
- Ornelas, Ana (2008). "Los predomios contextuales en la Hermenéutica de la naturaleza humana", ponencia presentada en el *Seminario Interintitucional Hermenéutica y Educación*, UPN-Ajusco, 28 de mayo .
- Primero Rivas L. E. (coord.) (2008). *La hermenéutica educativa de la salud mental*. México: UPN.