

Educación, cultura y simbolismo

Education, Culture and Symbolism

Ruth Milena Páez Martínez *

Recibido: 30 de agosto del 2013/ Aceptado: 10 de octubre del 2013

Resumen

El símbolo vincula al ser humano con la naturaleza, con los dioses, con otros seres humanos, con la cultura. Ahí radica su poder. Con esta afirmación central, se presentan dos razones por las cuales el símbolo ocupa un lugar privilegiado dentro de la cultura, junto con sus posibilidades en escenarios educativos: por un lado, por la relación con la memoria y el dinamismo que genera al recordar, anticipar y olvidar; por otro, por la relación con la comunicación, esa necesidad de praxis ritual que activa el encuentro con el otro. Ambos motivos son oportunidad para pensar la formación de las nuevas generaciones. Al final se plantean cinco problemas: desencuentro, ruptura con la tradición, fragmentación del conocimiento, desconocimiento de una gramática de lo simbólico, investigaciones “encerradas” en una disciplina, y una apuesta común: la perspectiva simbólica. Gracias a esta se hallarían posibilidades relacionales e implicativas para la educación, la sociedad y la cultura, pues nada hay tan cercano al ser humano como el símbolo.

Palabras clave: simbolismo, vínculo, cultura, memoria, comunicación, educación

Abstract

The symbol connects humans with nature, with gods, with other human beings with culture. Therein lies its power. With this central claim, two reasons why the symbol has a special place in the culture, along with their potential in learning spaces are presented: first, the relationship with memory and dynamism generated by the recall, anticipate and forget, the other by the relationship with communication, the need for ritual praxis that activates the encounter with the other. Both reasons are training opportunity to think of new generations. Five problems: disencounter, break with tradition, fragmentation of knowledge, lack of a grammar of the symbolic investigations “locked” in a discipline, and a common commitment: a symbolic perspective the end, five problems arise. Thanks to this, relational and implicative possibilities for education, society and culture would be found, because nothing is as close to humans as the symbol.

Keywords: symbolism, connection, culture, memory, communication, education

* Licenciada en Educación Básica Primaria y magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente de primaria, directivo docente. En la actualidad se desempeña como docente investigadora en la Universidad de La Salle de Bogotá. Correos electrónicos: rpaez@unisalle.edu.co; milenapaez@yahoo.es

El símbolo vincula al ser humano con la naturaleza, con los dioses, con otros seres humanos, con la cultura. Ahí radica su poder. Las reflexiones que se presentan aquí provienen de dos fuentes principales: la experiencia de varios años de la autora como maestra en educación escolar y superior, y algunas comprensiones alcanzadas como resultado de su investigación doctoral, donde se muestran los alcances de la dimensión mítica en la formación humana.¹ Se empieza diciendo cómo entiende la autora los conceptos de educación, cultura y símbolo y dónde ubica este último. Luego se plantean las razones por las cuales se posiciona el símbolo en un lugar privilegiado dentro de la cultura y sus posibilidades en escenarios educativos. Al final se presentan algunas problematizaciones y apuestas necesarias de consideración en los ámbitos social y educativo.

De los conceptos

Aquí se entiende la *educación* como el escenario mayor de posibilidades de reconocimiento, formación y transformación de los seres humanos, que no se reduce a las instituciones creadas para tal fin pero que, si tiene lugar en ellas, se maximizan las posibilidades formativas y el desarrollo humano de quienes participan de esta. La *cultura* se comprende como un sistema de organización signico y simbólico, surgido y producido por el ser humano, que le orienta en el mundo, favorece su vida en sociedad, su acción con finalidad, su experiencia con significado y sentido. Como dice Clifford Geertz (2005, p. 52): “no es solo un ornamento de la existencia humana, sino que es

una condición esencial de ella”. Todo lo que somos: ideas, valores, actos (el propio sistema nervioso por su relación con las emociones), son construcciones culturales. Nada hay del ser humano por fuera de la cultura.

Con relación al concepto de *símbolo* es preciso extenderse algo más. El *símbolo* se asume en este escrito a partir de las conceptualizaciones del grupo interdisciplinar Círculo de Eranos² (que se reunió desde 1933 en Ascona, Suiza, inspirado por Carl Gustav Jung). Los miembros de ese grupo se encontraron anualmente por cincuenta años para conferenciar y elaborar una “arquetipología de la cultura”. Fruto de ello, se produjeron unos anuarios que se publicaron en 57 volúmenes (en español hasta 1993 a través de la editorial Anthropos).

La importancia de la obra de Eranos para el campo de la simbólica de la cultura radica en que por primera vez se construyeron unas pautas culturales de comprensión del mundo, con la ventaja de una investigación multidisciplinar de carácter filosófico-científico que se desplazó de las nociones jungianas de “inconsciente colectivo” y “arquetipo” hacia un planteamiento más abierto y cultural. James Hillman (fundador de una psicología arquetipal o imaginal), por ejemplo, concibe ambos conceptos de un modo más “culturalista”: el inconsciente colectivo sería nuestra memoria e imaginación, mientras que el arquetipo correspondería con las imágenes fundamentales.

Lo interesante de esta apertura disciplinar y cultural del grupo de Eranos es que se teje un puente entre lo arquetipal (propio de Jung) y lo imaginal (todos los estudios postjungianos), donde el simbolismo es el campo intermedio o intermediador de los diferentes contrarios (materia y espíritu) por su carácter relacional. En este sentido, este documento se sitúa de modo general para pensar el lugar del

¹ Ver tesis doctoral de Páez (2011), *Lo mítico en la formación de niños de básica primaria*. Dentro de los supuestos que entraron en juego para definir el problema de qué manera lo mítico puede contribuir a la formación de los niños en el ámbito escolar) se postuló que en las prácticas de aula de docentes se desconoce explícitamente el poder de lo mítico en la formación de los niños, y que las escuelas, e incluso la familia, se enriquecerían más si al conocer sus alcances, trabajaran de modo intencional a partir de su propia estructura y dinámica dramática. De ahí que el presente artículo plantee un escenario relacional de opciones para los ámbitos universitario y escolar.

² Eranos significa “comida en común” y su nombre fue propuesto por Rudolf Otto, uno de los iniciadores del grupo.

símbolo en la cultura y sus implicaciones educativas; es decir, desde la idea de que existe un imaginario simbólico que ofrece una visión mediadora para comprender el mundo. La razón de esta opción es: la escasez de miradas situadas en el campo educativo que aporten a la reinstauración de lo simbólico para comprender problemáticas sociales y culturales.

Este texto se ubica, de igual modo, desde una perspectiva más particular, en la filosofía de Ernst Cassirer (2004),³ porque aborda los conceptos de pensamiento mítico y pensamiento racional, ambos atravesados por el lenguaje. También se recoge la antropología de Gilbert Durand,⁴ quien analiza el soporte del imaginario, sus dinámicas simbólicas y logra clasificarlas en tres grandes grupos: ascensional o heroico (una simbólica más patriarcal-racional), descensional o místico (más matriarcal-naturalista) y sintético o diseminatorio (simbolismo fraternal-personalista de carácter mediador).⁵ Con esta organización se explican comportamientos y cosmovisiones culturales que antes se miraban por separado.

Así mismo, el texto se sitúa en la “hermenéutica simbólica” de Andrés Ortiz-Osés,⁶ la cual plantea un método coherente con la naturaleza del símbolo. Gracias a su mediación se le puede estudiar en la cultura, con la condición de mantener la tensión y el movimiento permanente —de ida y vuelta— entre la lógica y lo mítico. Y se asume la antropología simbólica de Lluís Duch⁷ por su exhaustiva revisión multidisciplinar en torno del papel que ha desempeñado el símbolo en la cultura, y por contribuir a posicionar ese “inestable equilibrio” entre lo explicativo, que

atañe a lo cerrado, a lo unívoco y a las definiciones abstractas, o sea al *logos*; y lo narrativo, que por el contrario concierne a lo abierto, plurívoco, donde se admite “la sugerencia y la alusión simbólicas” (Duch y Chillón, 2012, p. 300) y que corresponde al *mythos*. Dicho equilibrio inestable (entre *mythos* y *logos*) es una vía hacia una factible comunicación humanizadora (como lo expresa el mismo autor).

Es preciso aclarar que ninguna de estas perspectivas plantea de modo expreso una relación con la *educación*. Por lo mismo, entre otros aspectos, en la segunda se presentan las posibilidades del símbolo, en este territorio tan cercano a gestores de comunicación y política, maestros, directivos, instituciones educativas en general, no sin antes precisar su etimología.

Symballo,⁹ “símbolo”, procede del verbo irregular griego *ballo* que significa *lanzar*, y junto con su prefijo *sym* significa iniciar una búsqueda que pretende alcanzar un *vínculo*. *Symballo* es unir, vincular, enlazar, juntar, hacer coincidir. Por eso el símbolo es una pieza de unión; no es representativo, como el signo, sino implicativo porque alude a “estar con”.

Un ejemplo de esa implicación o vinculación del símbolo es recreado por el filósofo Patxi Lanceros (2004, p. 420) cuando recuerda en qué consistía la hospitalidad en la Grecia clásica. Entonces la hospitalidad conllevaba una especie de parentesco entre el anfitrión y el huésped, parentesco que se transmitía a su descendencia. En su inicio ese símbolo se presentaba como la vértebra de un animal (llamada *astragalos* o astrágalo) partida en dos mitades que ajustaban de modo perfecto, y así se reconocía su *mutua pertenencia* cuando se completaba la unidad original.

Cuando se daba la separación, luego de un tiempo de hospitalidad, cada uno de los implicados lleva-

3 Especialmente en *El mito del Estado* (2004).

4 En particular, su obra *Estructuras antropológicas del imaginario* (1959).

5 Los nombres entre paréntesis han sido dados por Ortiz-Osés (1994) en *Arquetipos y símbolos colectivos*.

6 Planteada en *Arquetipos y símbolos colectivos* (1994).

7 Del autor véase: *Mito, interpretación y cultura* (1998), *Antropología de la vida cotidiana* (2002) y *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación* (2012), escrito con Albert Chillón.

8 Se toma la mirada que bien ha recogido Patxi Lanceros (2004) en “Al filo de un aforismo”, en *Arquetipos y símbolos colectivos*.

ba una parte de la vértebra, la conservaba y transmitía como herencia, como sello y muestra del *tótem*, de ese vínculo establecido entre las dos familias; esto aseguraba reconocimiento, favor y acogida. El símbolo era la pieza que garantizaba la *unidad* con el pasado, que mantenía el recuerdo en la distancia y que aseguraba un *reconocimiento* en el futuro. No se trataba de un consenso ni de un pacto entre las partes, sino de una profunda implicación afectiva y efectiva.

En el caso de la Grecia clásica, es de destacar que las dos partes: anfitrión y huésped, no eran familia de sangre, pero el tiempo de hospitalidad los hacía parientes y eso había que recordarlo por siempre, había que transmitirlo a las generaciones, había que garantizar algo que ligara las dos partes que eran distintas pero a la vez una sola familia. El símbolo aparece así para no olvidar, para reconocer al otro en la lejanía, para saber que se forma parte de un todo.

Un símbolo se puede presentar, ya sea mediante formas, fenómenos u objetos en la naturaleza (animales, cuerpos celestes, plantas...), o por medio de creaciones humanas como la literatura o el cine, oficios, utensilios u objetos de progreso tecnológico. Pero la simple presencia de estos objetos o creaciones culturales no es ni constituye al símbolo. Podría serlo, siguiendo la idea de hospitalidad en la Grecia clásica, cuando hay un sujeto que al entrar en relación directa y presente con ese objeto o fenómeno, percibe una resonancia dentro de sí, se siente vinculado a algo que no se explica del todo pero que experimenta como trascendente y vital para su existencia.

Un ejemplo que aporta el filósofo y teólogo español Raimon Panikar (2004, p. 31) y que se amplía aquí es el siguiente: la bandera de un país es un objeto visible, aquello que dice un país, pero que no es un país (la bandera es un simbolizante). Lo que simboliza la bandera (lo simbolizado) es la patria. La bandera simboliza la patria. Pero si alguien le prende fuego con la idea de ofender e insultar la patria, no por ello esta desaparece, pues lo que se ha quemado

es un signo. El símbolo trasciende la materialidad, está presente pero también está ausente.

El símbolo de la patria aparece y desaparece en el dinamismo relacional de los mismos ciudadanos. La patria Colombia no es solo el territorio físico, ni el territorio de nuestro nacimiento, sino también lo que se ha vivido y sentido en este. Algo que no es una bandera en sí, sino lo que vincula a cada ciudadano con una historia y unos sueños. Cuando se confunde o se cree que lo simbolizante es lo simbolizado, caemos en la idolatría, el dogmatismo, el fanatismo..., porque la imagen que presenta el símbolo, como se ha dicho antes, no es el símbolo, y porque el símbolo es vínculo esencial entre el ser humano, los dioses, la naturaleza y la cultura en general.

Importancia del símbolo en la cultura

Siguiendo el tejido etimológico del término símbolo (que es *vínculo*), a continuación se abordan dos aspectos: la relación entre símbolo y memoria y la relación entre símbolo y comunicación.

Símbolo y memoria

La memoria bien puede entenderse como una facultad o la capacidad humana sin la cual no es posible la construcción del universo simbólico que se manifiesta en la actividad imaginativa, y no solo como un archivador o depósito de cosas, sino además como un “movimiento temporal”. Un movimiento hacia el pasado y hacia el futuro personal, que es también un desplazamiento hacia el pasado y futuro de los otros. En lo que sigue se hace referencia a dos formas (o dos vías) de utilización de la memoria (identificadas por Luis Duch en *Antropología de la vida cotidiana* [2002]) que se constituyen en modelos ejemplares del trabajo del símbolo. Una de estas vías va en la dirección de recordar el pasado y se relaciona con lo cultural, la otra va en la dirección de la anticipación del futuro y se relaciona con la utopía. Hay también una tercera vía, **que involucra a las otras dos, se enfoca en el olvido y se relaciona con el perdón.** Tene-

mos entonces: rememoración, anticipación y olvido. Veamos estos tres movimientos.

Primer movimiento: de rememoración

Este movimiento tiene lugar porque la cultualidad o la teatralidad (también el acto comunicativo) son aspectos inherentes a la expresividad humana. En todas las culturas hay una necesidad de praxis ritual. Muchas formas de integración social de carácter público (p. ej., sesiones parlamentarias, conciertos masivos, actos religiosos) tienen lugar en un espacio y tiempo muy concretos y significativos, gracias al trabajo del símbolo. El valor del ritual para los sujetos-actores que asisten a estos escenarios radica en que toman parte, se movilizan emocionalmente. En medio de la homogeneidad del tiempo y el espacio profanos, el ser humano necesita abrirse a lo sagrado, hacer una “ruptura de nivel” como dice Mircea Eliade (1998).

De modo consciente o inconsciente, se desea “escapar” de la continuidad del tiempo histórico y retornar al pasado, a los gestos y relatos ejemplares; es decir, se quiere rememorar lo que “ha sido”, o lo que “hemos sido”, con el concurso, por supuesto, de la memoria. Con dicha rememoración se pretende hacer presente lo ausente del pasado, pero no como simple recordación, sino como posibilidad de reconocimiento. En la idea de Paul Ricoeur (2006, pp. 160-164), esa presencia de la ausencia, cuando es reconocida como tal por quien recuerda, se traduce en un reconocimiento de sí. En consecuencia, el recuerdo del pasado se justifica por este acto.

Como el ser humano no puede dejar de ser *histórico*, pues su pertenencia a espacios y tiempos concretos y finitos le condiciona a ellos, los acontecimientos que recuerde siempre estarán tocados por sus sentimientos e intereses presentes, por el grupo social al que pertenezca, por la época en que viva, y con ella por las creaciones culturales del momen-

to, o como dice el sociólogo Maurice Halbwachs⁹ (2004), por los “marcos sociales de la memoria” de su presente histórico. Por esta razón, esas situaciones y objetos del recuerdo jamás están “libres” de experiencia vivida y siempre, en palabras de Halbwachs, “se hallan autobiográficamente coloreados” (2004, p. 145). Así pues, ubicarse en este presente histórico para rememorar, no solo resulta necesario, sino además determinante en los procesos de construcción social y cultural, entre otras, por dos razones: es esencial en la configuración de identidad y en la convivencia humana. Vamos con la primera razón.

El movimiento de rememoración ayuda a *la construcción de identidad* porque desde el presente histórico, con la historia particular de cada ser humano, jamás por fuera de ella —lo que además es imposible—, mediante el símbolo se pueden generar condiciones que evoquen el recuerdo de un pasado individual, pero en particular de un pasado mítico que se comparte con la humanidad entera. Este recuerdo provocado, más como anamnesis, le ayuda al individuo a conocerse y tomar conciencia de quién es “en verdad”. Dicho de otro modo, “la memoria nos dice quiénes somos, de dónde venimos, nos recuerda que nuestra vida no es absoluta, que antes de nosotros existían otros, antepasados. La memoria configura la identidad de los seres humanos. Sin ella jamás podríamos responder la pregunta: “¿quién soy?” (Mèlich 2002, p. 92).

Esta vuelta al pasado en el ejercicio de rememoración se traduce entonces en conocimiento y reconocimiento de sí mismo, y en ocasión para experimentar novedosamente el pasado desde el presente. Es decir, que cuando se va al pasado, se va tras las huellas que nos constituyen hoy, pero que fueron dejadas en nosotros tiempo atrás, por lo *otro* y los *otros*: huellas lingüísticas, geográficas, familiares, jurídicas, corporales..., que configuraron socialmente a un sujeto y su grupo, que hacían parte (o aún lo

9 De la escuela de Durkheim.

son) de una tradición (como dijera Duch) o de una “memoria colectiva” (como dijera Halbwachs).

La segunda razón: la rememoración también aporta a la *convivencia humana*. Con el concurso de la memoria, expresa Duch (2002, pp. 122-123): “llegamos a ser aptos para compartir todas las facetas y los valores de la cultura concreta en cuyo interior hemos nacido”. Con esa posibilidad de poner en circulación los simbolismos que comparte una cultura, la memoria favorece la conexión con toda la “morfología” y “semántica del corazón”, ya que los símbolos están cargados de una “calidad compartitiva y participativa”.

Con la memoria se aprehenden los símbolos presentes en la cultura donde nace el sujeto. Esto garantiza que se haga parte de ella, que se aprenda la lengua materna, las maneras como se expresan las emociones y los sentimientos, las maneras como se participa y comparte en la vida social. Es necesario tener presente que los niños aprenden un mundo afectivo antes que otra cosa: lo oral, la risa, el llanto, la caricia..., y esta entrada garantiza su inserción dentro del grupo social, así como compartir la lengua materna ayuda a construir lazos, compartir símbolos, hallar sentidos y significaciones en el seno de esa cultura.

En síntesis, rememorar el pasado con la mediación del símbolo no es el acto de recordar per se, sino un aporte valioso a la construcción de identidad y convivencia humana. Una formación en el recuerdo podrá atraer a quienes comparten espacios comunes (desde un aula hasta un país), atraerlos hacia la vida, a no dejar de soñar..., y en ese amor por la vida propia bien podrán desear la vida del otro, no la muerte, ni la indiferencia.

Segundo movimiento impulsado por el símbolo: de anticipación

Por su parte, en relación con la anticipación del futuro como otra de las vías de uso de la memoria, se considera que cuando la imaginación no se en-

cuentra satisfecha, o cuando las sociedades se ven afectadas por conflictos, entonces se crean lugares y épocas *deseados* que pueden expresarse de diversas maneras que trascienden la realidad. Se asume esta anticipación sobre la base de que el ser humano es un “ser deseante”, capaz de expresarse simbólicamente en distintos tiempos y espacios y capaz de dominar simbólicamente su contingencia, a partir de la posibilidad infinita de crear situaciones más aceptables y humanizantes respecto de una realidad determinada y actual (Duch 2002, pp. 220-222).

Detengámonos un poco. Hay un anhelo humano por el bien, porque el mal no sea definitivo, porque el futuro sea más justo. Pero este anhelo surge precisamente del pasado, del recuerdo del pasado que se convierte en impulso para seguir viviendo el presente y dar lugar a la esperanza. Esta esperanza no acabará de una vez y para siempre con el logro de lo deseado, sino que el ser humano siempre guardará una renovada esperanza de trascender su condición finita.

Si la esperanza o el deseo de un futuro mejor es una característica propia del ser humano, las instituciones educativas (no solo escolares) necesitan reconocerle y aprovecharle según los fines que orientan: ese aportar a la construcción de una sociedad mejor, contribuir en la transformación de un país..., podrían canalizarse en una “pedagogía del deseo” (expresión de Mèlich, 2002).

Ahora bien, ¿cómo pueden aprender los miembros de una sociedad o una cultura la *espera* de lo que es imposible? Porque es imposible el bien total, la paz total, la justicia total. Uno de los vehículos del símbolo es la narración mítica. Su aporte a la relación símbolo-memoria radica en que enseña que lo deseado puede o no obtenerse, y que ambas alternativas son posibles dentro de la vida humana; enseña que cuando no se obtiene lo esperado, hay decepción o desencanto, pero también que siempre hay una esperanza necesaria para levantarse cada nuevo día de la vida; siempre hay una utopía.

En consecuencia, la narración mítica es una mediación esencial para ayudar a esa construcción de la esperanza y del deseo; un deseo de movilidad, de no atarse a un lugar, de viajar... Y este deseo es de nunca acabar mientras el ser humano viva y se experimente en transformación. Se necesita educar en el deseo, porque como el deseo nunca se cumple del todo, hay que aprender a prepararse en ello. Tanto para sobrellevar el desencanto como para continuar deseando “hay que aprender a esperar” (Ernst Bloch en *El principio esperanza*, 1977).

En suma, el movimiento de anticipación se traduce en formación en la esperanza, en el “nada es definitivo ni para siempre”. Hay que aprender de la anticipación infinita y renovada del futuro, de lo que se sueña cada vez que se desea continuar viviendo. Podemos preguntarnos en nuestro contexto: ¿Qué símbolos vinculan el presente de la sociedad colombiana con las regiones y la cultura de origen de sus antepasados? ¿Cuáles son los símbolos de la esperanza, de la nueva paz?...

Con esto se quiere señalar que el símbolo es un detonador de la memoria, desempeña un papel dinámico tanto en la rememoración de acontecimientos del pasado como en la anticipación del futuro, siempre desde un presente. Pero también desempeña un papel necesario en el acto de olvidar, pues “sin *olvido* [...] la existencia humana llegaría a ser insostenible” (Mèlich, 2002, p. 92).

Tercer movimiento de la memoria impulsado por el símbolo: del olvido

Este movimiento, aunque su base es la rememoración, logra su despliegue mayor en la anticipación. No se puede recordar todo lo vivido tal y como se vivió, la memoria siempre dejará lugar para el olvido. El recuerdo de *todo* dejaría estancado al sujeto en el pasado en un tiempo inmóvil, con acontecimientos que no se pueden cargar (en ocasiones hay que olvidar si se desea continuar viviendo). Y el olvido de *todo* haría al sujeto incapaz de ubicarse en el espacio-tiempo, le haría un “muerto en vida”.

Este movimiento del olvido se refiere a las situaciones que bloquean la capacidad humana de tener vinculaciones con las personas y con las cosas, que impiden amar a los seres que nos aman y cuidan de nosotros, así como dolernos por su ausencia y su desgracia; se refiere a todo aquello que no nos deja agradecer la vida propia y de los otros, la naturaleza misma y sus maravillas. No sin razón, Martha Nussbaum (2002) advierte: “que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso o descuido” (p. 121).

No puede negarse entonces que las condiciones difíciles de las nuevas generaciones de nuestro país (no solo en lo económico), relacionadas con ruptura con los padres, desatención, rechazo, gritos y agresiones, amenazas e indiferencia, requieren con mayor razón mediaciones que les ayuden a perdonar, a olvidar, a seguir viviendo a plenitud su niñez, como todo niño debería vivirla. Los niños necesitan el juego, la narración o cualquier otro mundo fabuloso que garantice su participación. Habría que aprovechar su capacidad de experimentar y participar en el mundo de la naturaleza y la cultura como si fueran uno más en el conjunto; esa capacidad de sentirse seguros en el lugar como si estuviesen en el Jardín del Edén o en su propia casa, de plantearse preguntas pero no dudas, como explica Kieran Egan (1991, p. 86). En estas condiciones los niños no estarían lejos del perdón. Y por supuesto, la familia, la escuela, las mismas ciudades tendrían que hacer lo suyo.

Con las narraciones míticas, de nuevo, niños y jóvenes entenderán que hay sufrimiento, sí, pero que es pasajero aunque *no* inevitable; aprenderán que es necesario vivir esto como parte de la condición humana, no para quedarse en el pasado del dolor, a veces del rencor, sino para desear tiempos mejores, para perdonar y hasta olvidar. ¿Qué sentido cobran los relatos y los ritos para construir comunidad! (comunidad escolar, universitaria, local, urbana, rural...). En este sentido, hemos de educar en el olvido.

Hasta acá, la importancia del símbolo para el dinamismo de la memoria. Rememorar, anticipar y olvidar son procesos necesarios en el ser humano, sobre todo porque el tiempo de vida es breve, se necesita instalarse en el mundo y darle sentido con el favor de la memoria y con la mediación del símbolo. Estos tres movimientos se hallan asociados con la formación humana, pero no dependen de las instituciones educativas en exclusiva, sino además de la sociedad y la cultura en general. En lo que sigue se presenta el valor del símbolo para la creación de lazos sociales, de encuentro con los otros.

Relación símbolo-comunicación

Si el símbolo dinamiza la *memoria* hacia la rememoración, la anticipación y el olvido, también posibilita la *comunicación* (ese encuentro con los otros). A este respecto considero el rito como aspecto central y dinámico de esta comunicación, por ser un espacio-tiempo para la experiencia vinculante con los otros. Entiendo el rito, además, como un escenario de lo sagrado, del espacio y tiempo sagrados, donde el ser humano necesita participar y repetir unos gestos ejemplares o modelos arquetípicos. Comprendo que el rito pone en acción la experiencia del espacio sagrado (que es de participación) y la experiencia del tiempo sagrado (que es de repetición).

Primera acción posibilitadora del rito: experiencia del espacio sagrado, de participación

Como el ser humano experimenta el espacio como neutro y homogéneo, en ocasiones siente la necesidad de hallar un centro, un “punto fijo”, un lugar cualitativamente diferente de esa vastedad amorfa que constituye su mundo profano. Ese *lugar-centro* es, en términos de Eliade (1998, p. 21), un sitio sagrado. Dos de las condiciones para que dicho lugar tenga el carácter sagrado: debe instalarse como territorio y debe tener un umbral.

La condición de *instalación* debe ser efectuada por sus *participantes*. Instalarse significa ser parte

de la construcción de ese espacio, hacer propio un territorio en un gesto permanente que recuerda una nueva creación; instalarse implica una organización del caos, la victoria sobre lo amorfo, sobre la muerte y las tinieblas, sobre el dragón y los enemigos de los dioses (Eliade, 1998, p. 40). Quienes participan de ello no se sienten extranjeros, sino ocupando un sitio propio cada vez que se repite la cosmogonía.

En la actualidad hay una especie de desacralización de la morada que, en otro tiempo, resultaba de alto valor para sus miembros. Una expresión como “nos falta sentido de pertenencia”, de algún modo tiene que ver con la “falta de ser parte de un orden”, con la falta de un eje cósmico orientador en el hogar, la escuela, las instituciones sociales en general. Esto explica, al menos en parte, las razones por las que niños y jóvenes dedican largas horas a los medios que les proveen imágenes y sonidos que los sacan del territorio homogeneizado y los transportan a mundos distintos que, a veces y no siempre en un sentido formativo, colman sus angustias acerca del abandono, la muerte, la soledad, el caos.

La condición del umbral. Lo que distingue al sitio sagrado del profano es el umbral, esa “puerta” que marca los límites entre lo uno y lo otro, ese punto que permite una “comunicación con el mundo de los dioses” (Eliade, 1998, p. 25). El umbral señala la diferencia respecto de la homogeneidad del espacio y orienta al ser humano a su encuentro con el cosmos.

Cuando las instituciones escolares, por ejemplo, no tienen espacios físicos tan evidentes y visibles que marquen la diferencia en medio de los demás, o mejor, cuando los espacios escolares se refunden unos con otros como si todos fuesen lo mismo, una masa amorfa y caótica sin aberturas ni salidas que permitan la comunicación con “lo sagrado”, cuando todo aparece como caos en un sentido cosmogónico, suele pasar que se vive la transgresión de las normas, violencia entre pares y hasta falta de interés por estudiar. De seguro, otras causas pueden relacionarse

con este ejemplo, pero acá interesa notar la necesidad de un umbral, una puerta que señale la diferencia entre lo sagrado y lo profano. Habrá umbrales físicos, sin duda, pero además de ellos, de fondo, la puerta que necesita abrirse es simbólica, como cuando nos introducimos en la lectura de una novela o de un filme.

Hace falta considerar, entonces, que un lugar sagrado no existe por fuera de quien le siente o vive como sagrado; por tanto, se necesita participar en su construcción. Esta participación lleva a sus actores a instalarse en él, a tomar posesión de él, en el sentido de *habitarlo*, de *sentirlo propio*. Pero este acto de creación ha de repetirse y renovarse cada tanto para que tenga una eficacia simbólica.

Segunda acción posibilitada por el rito: experiencia del tiempo sagrado, de repetición

Así como el espacio sagrado no es homogéneo ni continuo para el ser humano,¹⁰ tampoco el tiempo lo es (Eliade, 1998). Este tiempo no es histórico, puede reactualizarse y repetirse de modo indefinido, puede revivirse un acontecimiento esencial y romperse la linealidad de los días. Un ejemplo de esto son los hechos que significan y simbolizan el cierre de un ciclo y el inicio de uno nuevo. En las culturas tradicionales y aun en las actuales, el Año Nuevo determina esa unidad temporal de repetición que muestra la extinción de un tiempo y el comienzo de otro: se acaba un tiempo de caos, inicia un nuevo cosmos.

Las instituciones escolares, por ejemplo, se ven reguladas por momentos repetitivos que indican el inicio y cierre de un año escolar, un periodo académico, una semana de exámenes..., todos ellos unidades del tiempo profano que, por el hecho de

repetirse con frecuencias similares, recuerdan la repetición ritual. Pero estos tiempos son los que no tienen reverso, van hacia adelante sin que se puedan detener y son parte de la historia escolar. Dentro de esta implacable marcha temporal de los colegios, los niños, los jóvenes y sus maestros requieren una ruptura o abertura en la temporalidad histórica, un rito que los traslade a un momento trascendente de encuentro con los *otros*, a un mundo sagrado que avive su espíritu y les proteja de demonios, soledades, miedos. Esta ruptura temporal puede prodigarse por medio de la música, la narración mítica, la meditación, el juego, y las instituciones necesitan reconocerlo y obrar en consecuencia.

Cada vez que los seres humanos participan en ritos, abren la puerta hacia lo sagrado, tienen la posibilidad de renovarse, de crear el mundo de nuevo, de vincularse al pasado sin tiempo en las voces ancestrales del relato mítico, de proyectarse al futuro sin el peso de los errores o las faltas cometidas en el mundo profano. Un nuevo año en la familia, el colegio o cualquier comunidad a la que se pertenezca, puede significar la posibilidad de hacer arder los “pecados” o faltas cometidos por el grupo o el individuo en el año anterior. El hombre arcaico tenía la posibilidad de empezar de nuevo, de renacer una vez purificadas y desaparecidas las faltas. En ocasiones, las faltas cometidas se mantienen vivas sin el perdón que se necesita, de ahí que los miembros de una comunidad necesiten liberarlas y liberarse de esos errores y miedos del pasado, en un acto de retorno al tiempo primero.

Ese gesto de retorno del ser humano al tiempo primordial es un deseo consustancial a su naturaleza, se debe a una “nostalgia de la *perfección de los comienzos* [...] a la nostalgia de una situación paradisíaca” (Eliade, 1998, p. 70). Siguiendo a este filósofo rumano, no es un retorno periódico por rechazo al mundo profano, ni por “evasión al ensueño y a lo imaginario”, sino por el deseo ontológico de tener la certeza de empezar de nuevo. En resumen, el símbo-

10 El término “hombre religioso” se toma de Eliade en la distinción que hace con el “hombre profano”, el primero con espacios y tiempos claramente sacralizados, el segundo más anclado al espacio y tiempo histórico, pero jamás desligado en su totalidad de una “experiencia religiosa”.

lo posibilita la comunicación porque encuentra un espacio-tiempo sagrado que lo activa: el rito. Esta praxis ritual tiene sentido en la participación repetitiva de los actores sociales que comparten una comunidad de tiempo y espacio histórica, pero que esencialmente comparten ese “más allá del presente”, ese universo simbólico construido y reactualizado en cada nuevo encuentro con los otros.

Ya se ha hecho referencia a la importancia del símbolo para la cultura, tanto por el dinamismo que conlleva en la memoria como por la posibilidad de encuentro con el otro. A continuación se presentan unos problemas y apuestas posibles en la relación educación, sociedad y cultura.

Problemas y apuestas

Primer problema: el desencuentro

Cada vez parecen extenderse más los mentados “problemas de convivencia, violencia, intolerancia...” en el interior de las familias y las escuelas, los barrios y las regiones, los estadios y las calles... Desde una perspectiva simbólica, el campo de posibilidad de la convivencia depende del *vínculo* creado en comunidad, vínculo logrado gracias al símbolo en particular y a la construcción del universo mítico en general.

La apuesta. Hay que recordar que la antropología nos dice que el objetivo primordial del símbolo es “... establecer vinculaciones, relaciones, comunicación, crear comunidad” (Duch, 2002, p. 246). Los símbolos son tanto la causa como el efecto de la vida social en todas sus dimensiones, “ya que regulan no sólo el mundo de las ‘lógicas’ que se utilizan en el interior de las agrupaciones humanas, sino que también llevan a cabo la socialización del universo de los sentimientos” (Duch, 2002, p. 305); es decir, que movilizan el logos y el mythos de los sujetos y comunidades, cohesionándolos y vinculándolos.

¿Qué se necesita para crear el vínculo? En momentos de tensión convivencial en el seno de una

comunidad, que son inevitables por cierto, es necesario restablecer la relación comunicativa “entre el sujeto humano, los materiales simbólicos y lo ausente (pasado y/o futuro) hacia el cual apunta el símbolo” (Duch, 2002, p. 246). El símbolo siempre tiene sentido dentro de una cultura determinada, que tiene posibilidades expresivas pero también sus limitaciones, que hace elecciones de sentido (simbólicas), y es en ella donde se configura el consenso simbólico imprescindible para la convivencia humana.

Se necesita compartir y asumir unas normas de vida dentro de la comunidad (lecturas, juegos, alimento, descanso, celebraciones...); unirse en el rito para celebrar la vida que continúa y que brota en todos los rincones del planeta (cuán sensibles seríamos con el cuidado de la naturaleza y de las propias creaciones humanas). Se necesita el rito para oír las voces de los antepasados (en la voz del narrador de relatos míticos); para implorar por la salud o la vida de algún miembro de la comunidad o estimado por ella, reconociendo lo vulnerable que somos...; para agradecer la fortuna de vivir en comunidad. Cuando se crea el vínculo, sus participantes entienden que *casan* con el todo, que son *unidad*, y que por tanto, sus actos inciden en la felicidad y tristeza del *otro*, en su vida y evolución.

Segundo problema: ruptura con la tradición

Es una queja y también sorpresa por parte de los adultos, descubrir que muchos jóvenes poco saben de sus raíces o de la evolución de su entorno más próximo. Los símbolos de vinculación con el pasado parecen desdibujados y, en consecuencia, de poca importancia.

La apuesta. Los adultos debemos identificar, o tal vez ser más conscientes de esos artefactos culturales que se van a confiar o heredar, que se trasladarán a los hijos biológicos, a los hijos de la cultura, del campo y la ciudad, hijos de preescolares y universidades..., códigos, rituales, hábitos, léxicos. ¿Qué les dejaremos? ¿De qué somos *dueños* hoy para que

mañana, ellos lo sean? ¿Cuál es el la pieza partida que les entregaremos como herencia vinculante con la descendencia? El sentido de estas preguntas se encamina a considerar que la tradición *no* es recepción pasiva de cosas, sino un acto de asimilación y recreación de lo legado. En efecto, quien hereda deberá ser capaz de revisar y reflexionar lo transmitido para que encuentre su valor en el presente. De ahí que los mismos símbolos, en la medida que ayudan a vincular el presente con el pasado y el futuro, también consolidan lazos más humanos.

Tercer problema: fragmentación del conocimiento

Aunque se dice que debe trabajarse de modo interdisciplinar, que el conocimiento es complejo, relacional y no puede fragmentarse, las prácticas de enseñanza en particular tienden a desvincular el mundo de los sujetos, especialmente sus *creencias*, que son vinculaciones con el símbolo.

Apuesta. Hemos de advertir y no perder de vista que los descubrimientos de la física cuántica a comienzos del siglo XX,¹¹ como lo señala el físico Fritjof Capra (1983, p. 4)¹² en *El Tao de la física*, han marcado en nuestro tiempo una nueva visión de la realidad: una “surrealidad”. Desde una perspectiva simbólica, esto significa que hay una visión espiritualista de la materia y la existencia. Ya no se habla de realidad conceptual ni material, sino de un “espíritu enmaterializado” (Ortiz-Osés, 2012, p. 221). La realidad no es puramente espiritual ni solamente material. Hay un espíritu dinamizador, una simbólica media-

dora que anima estos contrarios. El universo es dinamismo de opuestos así como lo son las relaciones o vínculos entre el sujeto y su mundo.

Se pasó de una física clásica a una física moderna, de la certeza matemática a la incertidumbre, de la idea de un mundo sujeto a leyes inmutables con observadores “imparciales”, a la idea de un universo que se revela como “proceso en constante evolución” donde el observador determina de algún modo las características de lo observado. Esta nueva física también marcó otra forma de considerar la investigación:

Los patrones y los esquemas que los científicos observan en la naturaleza están íntimamente relacionados con los patrones y esquemas existentes en sus mentes, con sus conceptos, sus pensamientos y sus valores. Así, los resultados científicos que obtengan, y las aplicaciones tecnológicas que investiguen, estarán todos ellos condicionados por sus propias estructuras mentales. Aunque gran parte de sus detalladas investigaciones no dependerán explícitamente de su sistema de valores, la estructura más extensa dentro de la que se realiza la investigación, nunca será independiente de tales valores. Por ello, los científicos no sólo tienen una responsabilidad intelectual sobre sus investigaciones, sino también una responsabilidad moral. (Capra, 1983, p. 4)

Dicha concepción ha marcado transformaciones culturales muy significativas, entre las que se puede mencionar la aparición de mecanismos tecnológicos como internet. con Internet la que se verifica desde la física “que la realidad ya no es cósmica o entitativa, sino surreal [...], virtual aunque no necesariamente virtuosa, relacional y ya no sustancial, simbólica y ya no literal [...] [Internet] demuestra que la realidad es relación y lo real relacional [...] [Internet] muestra la relacionalidad simbólica de nuestro nuevo mundo global...” (Ortiz-Osés, 2012, p. 223).

Tan genial es esta red de redes que ha permitido hacer visible el modo central de operación del pensamiento: la relación, la asociación, el vínculo del vínculo. De momento, asistimos al deslumbramien-

11 La mecánica cuántica comienza a principios del siglo XX, cuando dos de las teorías que intentaban explicar ciertos fenómenos: la ley de gravitación universal y la teoría electromagnética clásica, se volvían insuficientes para esclarecerlos. La mecánica cuántica introduce unos hechos que no aparecían en los paradigmas físicos anteriores; con ella se descubre que el mundo atómico no se comporta como esperaríamos. Los conceptos de incertidumbre o cuantización son introducidos por primera vez en este contexto.

12 Versión original. También citado por María Eugenia Dubois (1984, pp. 22-23) en *El proceso de la lectura*.

to que esto genera, muchas veces de modo mecánico. Aún estamos encandilados por los signos abstractos y funcionales (Ortiz-Osés, 2012, p. 223). Aún hacemos parte de la superficie y debemos empezar a considerar las posibilidades simbólicas en Internet. Merece señalarse que sus bondades, más allá de caer en una red abstracta, solo técnica e instrumental, tienen que ver con la posibilidad de integrar el simbolismo y la comunicación humana porque, entre otras cosas, Internet encuentra su lenguaje matricial en la lengua materna.

Cuarto problema: desconocimiento de una gramática de lo simbólico

El símbolo se refunde y confunde con el signo, la señal, la marca, el ícono; se desconoce de qué está hecho (su “topografía fantástica” como menciona Gilbert Durand, sus coordenadas, su dinamismo...).

La apuesta. Identificar esas estructuras irreductibles y persistentes en toda cultura, esas pautas culturales de lo imaginario que permiten “ver mejor” los modos como los seres humanos dan sentido a su vida y las direcciones que toman en un momento determinado. Una topografía fantástica ayuda a clarificar un panorama de vida, la orientación imaginaria de un sujeto y un colectivo, los temores sobre la muerte; el anhelo por el nuevo día; la necesidad de ocultamiento, de la noche, la introspección; el deseo de progreso y de heroísmo.

¿Cómo podría construirse una homología, una constelación simbólica para la paz en este presente de nuestro país? La guerra, las armas, una idea de “héroe”, la partida, la aventura, la lucha, el fuego, el aire... son elementos propios de una vida en “permanente alerta”, en constante vigilia, que es *imposible* soportar por tanto tiempo pues raya en esquizofrenia. Entonces, es *muy posible* que la homología que —todavía espera su emergencia— sea de la oposición simbólica, el “envés o revés” de esa razón diurna. Esto es: la tranquilidad, las manos libres, una idea de “cuna”, el regreso, la casa, el agua, la tierra...

son elementos de una vida incorporada, del descanso en la noche, de la tranquilidad por la vida de los allegados, la *hospitalidad*, el vínculo de la familia. En otras palabras, símbolos femeninos, de acogida, cuidado y reconocimiento propio y del otro; símbolos que recuerden una herencia, dos piezas que se juntan y casan exactamente: una cadena vinculante de sangre y de espíritu. Pero, no para quedarse en el resguardo por siempre, sino para renovar la vida y salir a la luz de nuevo.

Quinto problema: investigaciones “encerradas” en una disciplina

El tema de la simbólica ha despertado mayor interés en la antropología y la filosofía simbólicas, pero muy poco en la educación. Investigaciones donde se integren de modo explícito estos campos del saber son escasas.

La apuesta. Se requiere considerar (entre otras opciones) una hermenéutica simbólica educativa como método de investigación de problemáticas educativas, sociales y culturales. Esta opción favorece tres acciones: la mirada interdisciplinar sobre un mismo asunto problemático; la recuperación de un relacionismo simbólico que plantea la pregunta por el sentido humano y no solo por el significado; y la adopción de la mediación (en relación, en comunicación, en diálogo). Dicha hermenéutica viene a contemplar una oposición coimplicada: tanto la *explicación* lógica, de racionalidad científica (que es propia de toda hermenéutica) como la *implicación* mítica, de racionalidad simbólica (que busca e intuye el sentido encarnado en el símbolo). Sin duda, esta opción explicará e implicará la participación de los sujetos actores con el símbolo.

Una antropología simbólica armonizada con la educación, por su parte, ayuda a entender que la formulación de teorías no se da en el vacío, pues no se trata de abstracciones puras y simples. Como dice Duch, siempre se dan relaciones y “elementos no-científicos”; “la realidad comprendida por la ciencia

nunca es la realidad en sí, sino que siempre se trata de una realidad *ya* interpretada...”. De modo semejante lo plantea Mèlich (1996): no hay un mundo por fuera del ser humano, “el mundo que habitamos es el que imaginamos, un mundo mítico” (p. 74), y esto es válido para los físicos, los poetas, los aztecas.

Habría que considerar al dios Hermes, el dios de la mediación y comunicación, un dios alado y transitorio, mediador entre los hombres y los dioses; patrono de la hermenéutica racional, académica, pero también de la “hermética oscura, no académica”,¹³ como describe Ortiz-Osés. Recojo lo expresado, ratificando que el poder del símbolo se halla en sus posibilidades relacionales e implicativas para la educación, la sociedad y la cultura. Nada hay tan cercano al ser humano como el símbolo. Sin duda, el *orden lógico*, la *racionalidad lógica* han permitido que este discurso sea coherente, pero sin duda también, esto no ha sido posible sin la *racionalidad simbólica* y el *orden mítico* que, aunque esquivos, *me* y *nos* constituyen de modo inevitable.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de la tesis doctoral *Lo mítico en la formación de niños de básica primaria* (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá, 2011). Esta investigación fue cualitativa, orientada por el presupuesto de *reflexividad* y centrada en la técnica documental. Su objetivo general fue establecer y evidenciar los alcances de lo *mítico* en la formación de los niños, a través de una construcción teórica que pudiera permitir su reconocimiento y reinstauración, así como la exploración de sus posibilidades en el ámbito escolar.

Referencias

Bloch, E. (1977). *El principio esperanza* (vol. I). Madrid: Aguilar.

13 Características sintetizadas por Ortiz-Osés, en *Hermenéutica de Eranos* (p. 36).

- Capra, F. (1983/2000). *El Tao de la física*. Málaga: Editorial Sirio.
- Cassirer, E. (1946/2004). *El mito del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dubois, M. (1984). *El proceso de la lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Duch, L. (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid: Trotta.
- Duch, L. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación* (vol. 1). Barcelona: Herder.
- Durand, G. (1992/2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata.
- Eliade, M. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Paidós-Orientalia.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Halbawchs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Lanceros, P. (2004). Al filo de un aforismo. En *Arquetipos y símbolos colectivos* (pp. 415-423). Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Ortiz-Osés, A. (2012). *Hermenéutica de Eranos*. Barcelona: Anthropos.
- Ortiz-Osés, A. (Coord.). (2004). *Arquetipos y símbolos colectivos*. Barcelona: Anthropos.

Páez, R. (2011). *Lo mítico en la formación de niños de básica primaria* (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.

Panikar, R. (2004). Símbolo y simbolización. La diferencia simbólica. Para una lectura intercultural

del símbolo. En *Arquetipos y símbolos colectivos*. Barcelona: Anthropos.

Ricoeur, P. (2006). La memoria y la promesa. En *Caminos del reconocimiento* (pp. 145-172) México: Fondo de Cultura Económica.