



Sophia, Colección de Filosofía de la

Educación

ISSN: 1390-3861

faguilar@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Avilés Salvador, Mauro; Balladares Burgos, Jorge
El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la
Filosofía

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, 2015, pp. 173-188
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

EL SÍMBOLO EN LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA

Y SU INCIDENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

The symbol in the latin american experience

and its impact in instructional Philosophy

MAURO AVILÉS SALVADOR^{*}
maviles@ute.edu.ec
Universidad Tecnológica Equinoccial/Quito-Ecuador

JORGE BALLADARES BURGOS^{**}
jballadares@ute.edu.ec
Universidad Tecnológica Equinoccial/ Quito - Ecuador

Resumen

El presente artículo plantea la incidencia de lo simbólico en la reflexión filosófica a partir la experiencia latinoamericana. Se puede pensar en un quehacer filosófico a través del símbolo, como lugar de una multiplicidad de significados y sentidos. Una nueva comprensión del símbolo lleva a re-descubrirlo desde la experiencia de las comunidades indígenas andinas y el arte barroco latinoamericano. La incidencia de lo simbólico en el proceso educativo se realiza a través de una perspectiva ética y hermenéutica que planteará nuevas alternativas para la enseñanza de la filosofía en el aula.

Palabras claves

Símbolo, enseñanza, filosofía, barroco, ética, hermenéutica.

Forma sugerida de citar: Avilés, Mauro, & Balladares, Jorge (2015). El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 173-188.

- * Docente a tiempo completo de la Universidad Tecnológica Equinoccial. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tutor de Tesis de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Técnica Particular de Loja. Docente de Ética en la Maestría en TIC y Gestión de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de Investigación en la Universidad Técnica particular de Loja. Docente de las áreas de Ética, Filosofía y Ciencias Sociales. Publicaciones en la Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana y en la Revista Eidos de la Universidad Tecnológica Equinoccial.
- ** Docente de Filosofía de la Universidad Tecnológica Equinoccial y de la Universidad de las Américas. Docente de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Licenciado en Filosofía por la Universidad del Salvador de Buenos Aires. Magíster en Filosofía y Magíster en Tecnologías aplicadas a la Práctica y Gestión Docente, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Realiza estudios de doctorado en la Universidad de Extremadura, España. Publicaciones en la Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana y en la Revista Nuevo Pensamiento de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador de Argentina. Miembro del equipo del proyecto de Etnomatemática de la Universidad Central del Ecuador.

Abstract

This article presents the incidence of the symbol through Latin-American philosophical reflection. It is possible to think of a philosophical activity through the symbol, as a place of a multiplicity of meanings and senses. A new understanding of the symbol lead to re-discover it from the experience of the indigenous Andean communities and Latin American baroque art. The incidence of the symbol in the educational process is performed through an ethical perspective and hermeneutics that focuses on new alternatives for teaching philosophy in the classroom.

Keywords

Symbol, instructional philosophy, baroque, ethics, hermeneutics.

174


Introducción

¿Se puede concebir a la filosofía como una actividad centrada en la palabra y en el razonamiento? ¿Es posible concebir y plantear la premisa de un camino simbólico para la enseñanza de la Filosofía? ¿Se puede pensar en una enseñanza de la Filosofía a través del símbolo y no del concepto? Estas preguntas guiarán el presente artículo en torno a la importancia de una reflexión filosófica en torno al símbolo y su incidencia en la enseñanza de la Filosofía. Hoy en día se percibe que a lo largo de los años ha habido una forma tradicional de la enseñanza de la Filosofía, lo que ha conducido muchas veces a establecer estrategias metodológicas unívocas, centradas exclusivamente en lo conceptual y los sistemas, sin considerar en una mayor amplitud de los significados y sentidos de la filosofía a partir de un pensamiento simbólico.

El quehacer filosófico latinoamericano, se ha caracterizado fundamentalmente por su carácter experiencial. El “estar siendo latinoamericano” como una síntesis vital, propia de nuestra historicidad mestiza y emergencia presente, permite pensar en otro punto de partida (*argé*) para la filosofía desde un sujeto latinoamericano que va siendo protagonista de su propia historia y va construyendo sus relaciones interpersonales al interior de su nosotros ético-histórico. A partir de esta forma de presencia del sujeto filosofante en Latinoamérica se gesta una nueva racionalidad comunicativa, democrática y autogestionaria, y al mismo tiempo comunitaria, solidaria y pluralista (Balladares y Avilés, 2014: 164-168). Esta racionalidad latinoamericana encuentra formas diversas de expresarse. Para comprenderlas, un camino es el de la hermenéutica y el del estudio de la expresión simbólica de los ancestros en el continente latinoamericano. El presente artículo tiene como objetivo fundamentar la experiencia simbólica latinoamericana desde una hermenéutica y ética para orientar la enseñanza de la filosofía. Se ha utilizado el método de una filosofía inculturada en América Latina, que tiene como punto de partida

el contexto y la realidad para luego llegar a una especulación filosófica a través de lo simbólico y su incidencia.

En una primera parte, se planteará algunas pautas claves para la comprensión del símbolo desde una visión occidental. Luego se aborda la experiencia simbólica desde la reflexión filosófica latinoamericana que toma dos momentos significativos para el presente itinerario filosófico: la experiencia de las comunidades indígenas desde su cosmovisión andina, y lo barroco como una forma de expresión artística y cultural en América Latina de los siglos XVI al XVIII. Luego esta ruta filosófica llega a la incidencia del símbolo en la educación desde una ética y hermenéutica, para concluir con algunas pautas para una enseñanza de la filosofía a partir del símbolo. Se considera que esta investigación, de carácter fundamentalmente teórico, contribuye a la mejora de la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas, en tiempos donde varios países realizan rediseños curriculares y buscan estrategias metodológicas innovadoras para mejorar el aprendizaje en el aula.

175


Hacia una comprensión del símbolo

El símbolo, como todo lenguaje, está formado por un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo. Si bien los diversos lenguajes corresponden a las varias maneras de construir la realidad, entre todas las formas de comunicación se destaca el símbolo, porque tiene una disposición original, es una expresión ontológicamente sobresaliente. “Apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de ‘ser’. Por esto es posible decir que el símbolo es el lenguaje de la trascendencia” (Ruiz, 2004: 9).

El símbolo, para Ruiz, tiene a la vez un sentido transparente y opaco. El significante es una imagen, una figura, un dibujo, un trazo, con un sentido sino obvio relativamente comprensible, no es convencional. Un segundo sentido apunta al nivel histórico-cultural, el símbolo pertenece a una cultura, ya que su hermenéutica depende del conocimiento de una particular cosmovisión. Por último, una tercera intención apunta a lo íntimo personal, a un secreto que está vivo, a un misterio que se reedita en cada sujeto (Ruiz, 2004: 12). El símbolo, a la vez, es intencional y representa lo concreto.

Giménez (2005: 4) al preguntarse por el símbolo, responde a la siguiente pregunta: ¿qué es lo simbólico? En el sentido extensivo con que aquí se lo asume, Giménez citando a Geertz, lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también lla-

madas *formas simbólicas*, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto, todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: lo simbólico recubre el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación.

El concepto de símbolo (de latín *Sumballo*) tiene dos acepciones: la primera significa emitir, tirar, echar, lanzar; la segunda hace relación a poner, meter, reunir. A través de estos dos movimientos la noción de símbolo se transforma en un “operador de significados y relaciones”, lo cual le impide apuntar en una sola dirección. Así:

El símbolo sería excepcional en su capacidad de sintetizar mediante una expresión sensible –representación– todas las influencias de lo inconsciente y de lo consciente –y su construcción estaría influenciada por las diferencias culturales– así como de sintetizar contradicciones y armonías en el interior de cada hombre (Seguel, 2005: 108-119).

Para Eliade (1955), el símbolo presenta las siguientes características:

- Ofrece información de difícil transmisión mediante las palabras.
- Nunca son unívocos, siempre son polivalentes.
- El pensamiento simbólico no se opone al racional... el símbolo es producto de la totalidad del hombre, el concepto solo de sus facultades razonadoras.
- Enfatizan la naturaleza social del hombre; son arquetipos colectivos y forman una memoria popular.
- En la sociedad occidental el símbolo ha degenerado, se ha racionalizado, infantilizado (citado por Taboada, 1998: 4-5).

De esta forma, para Giménez la cultura tendría que concebirse como

El conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O, más precisamente, como la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (Thompson, 1998: 197, citado por Giménez, 2005: 4).

Es esta la razón por la cual, desde muy diversas perspectivas sociológicas y antropológicas se ha pretendido una compresión del símbolo en el marco de la cultura.

Es importante tomar en cuenta las reflexiones de Giménez cuando, especialmente, hace referencia a la etimología de la palabra “cultura” y de su analogante principal, que es la *agri-cultura*, para lo cual “habría que decir que la cultura es la acción y el efecto de “cultivar” simbólicamente la

naturaleza interior y exterior a la especie humana, haciéndola fructificar en complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales” (2005: 4).

Una de las grandes problemáticas de los procesos sociales de significación y comunicación, en la comprensión de Giménez, es:

La problemática de la interpretación o del reconocimiento, que permite comprender la cultura también como *gramática de reconocimiento* o de *interconocimiento social*. Adoptando este punto de vista, la cultura podría ser definida como el interjuego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una determinada sociedad (2005: 6).

En efecto, ninguna forma de vida o de organización social podría concebirse sin esta dimensión simbólica sin la *semiosis* social.

La realidad del símbolo no se agota en su función de significación, sino que abarca también los diferentes empleos que por la significación, hacen de él los miembros de una comunidad para actuar sobre el mundo y transformarlo en función de sus intereses. Dicho de otro modo: el símbolo y la cultura no deben ser únicamente descifrados como “textos”, sino también como instrumentos de intervención sobre el mundo.

A lo largo de la historia diferentes grupos humanos y culturas han propuesto sistemas de símbolos, estos pueden pasar formar parte de la cultura en la medida en que son asumidos dentro de una práctica social frecuente. Por ello, los sistemas simbólicos son al mismo tiempo *representaciones* (modelos de) y *orientaciones para la acción* (modelos para), según la expresión de Clifford Geertz (1992: 91, citado por Giménez, 2005: 7). Tanto por su carácter representacional como su implicación para la acción, es imposible desconocer en el símbolo su carácter ético.

El símbolo tiene valor y trascendencia tanto para el individuo como para la cultura en la que este habita. Por esto:

La cultura podría definirse, entonces, como el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2014: 9).

Una concepción semiótica de la cultura obliga a vincular los modelos simbólicos a los actores que los incorporan subjetivamente (modelos de) y los expresan en sus prácticas (modelos para), bajo el supuesto de que “no existe cultura sin actores ni actores sin cultura. Más aún, nos obliga a considerar la cultura preferentemente desde la perspectiva de los sujetos, y no de las cosas; bajo sus formas interiorizadas, y no bajo sus formas objetivadas. O dicho de otro modo: la cultura es antes que nada *habi-*

tus” (Bourdieu, 1980b, citado por Giménez, 2005: 9). Aquí el *habitus* que se interpreta éticamente a partir de una hermenéutica de sus símbolos.

El paradigma de las representaciones sociales –homologable a la teoría del *habitus* de Bourdieu– es una de las vías para el análisis de las formas interiorizadas de la cultura, “ya que permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción que son la definición misma del *habitus* bourdieusiano y de lo que nosotros hemos llamado cultura interiorizada” (Giménez, 2014: 16).

Esta comprensión del símbolo en el marco de la cultura permite realizar una más precisa definición de cultura a partir de una reformulación de las concepciones de Clifford Geertz y de John B. Thompson de la siguiente manera:

178

La cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. Así definida, la cultura puede ser abordada ya sea como proceso (punto de vista diacrónico), ya sea como configuración presente en un momento determinado (punto de vista sincrónico) (Giménez, 2005: 17).

El símbolo en la experiencia latinoamericana: de lo andino a lo barroco

La expresión cotidiana –realidad circundante que motiva la reflexión filosófica y el pensar en Latinoamérica– encuentra muchos ámbitos que se convierten en fuentes para encontrar las formas y los motivos para la filosofía. Sus manifestaciones son la gratuidad en la dignidad sobreabundante de su persona, sus relaciones solidarias, su carácter festivo y celebrativo. Son todos estos momentos que encuentran dos rasgos comunes en la formación cultural latinoamericana. Por un lado, estos momentos se evidencian en símbolos, ritos y eventos que –por este camino– buscan compartir y perpetuar las experiencias comunitarias. Por otro lado, esta práctica filosófica, de forma general en el continente, se manifiesta mediante símbolos y no mediante la palabra. Se puede afirmar que tanto las civilizaciones ancestrales en la meridional Amerindia como las prácticas mestizas que en este espacio se formaron corresponden a una forma diferente de aproximarse filosóficamente o sapiencialmente a la realidad.

El nuevo sujeto latinoamericano buscado por filósofos latinoamericanos como Roig, Zea, Salazar Bondy, Mariátegui, entre otros, pasa necesariamente por el reconocimiento de una realidad antropológica de

carácter dialogante y comunitario diferente. Es necesario pasar, para su comprensión, de una visión europea *logocéntrica* de la Filosofía a una comprensión simbólica del contexto latinoamericano. Una de las características del símbolo es el hecho que siempre la realidad se ve excedida por el signo que la significa:

El símbolo es un lenguaje que parte –como todo lenguaje– de un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo, pero su voz es privilegiada porque su significación está dada por niveles sobreañadidos de sentido. Los diversos lenguajes corresponden a las varias maneras de construir la realidad, a las cadenas que les atribuimos... a diferentes percepciones y racionalidades, pero entre todas las formas de comunicación se destaca el símbolo, porque tiene una disposición original, es una expresión ontológicamente sobresaliente, apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de 'ser'. Por esto es posible decir que el símbolo es el lenguaje de la trascendencia (Ruiz, 2004: 9).

179



En la historia de las comunidades indígenas andinas se encuentran íconos y representaciones simbólicas como la constelación de la Cruz del Sur en el caso de los Incas que expresan y motivan reflexiones educativas, así como la Chakana. De igual forma se expresan los Aymaras mediante PusiWara o chakana. Estos símbolos mencionados encontraron su espacio en el *Tawantisuyo* en el marco de un encuentro cotidiano con la *Pachamama*. Todos estos símbolos comparten algunos aspectos en común, los mismos que nos dan pauta de comprensión de un “nosotros” ético, histórico y cultural, como un nuevo sujeto antropológico que vive la integralidad de la naturaleza con el ser humano en ella (Balladares, Avilés y Cadena, 2015: 32-33).

Las reflexiones realizadas por Beuchot y Arrairán acerca de la hermenéutica analógica y, por Echeverría en torno al *ethos* barroco, permiten identificar a la colonia americana como un tiempo particularmente valioso para la formación simbólica. Arriarán (2007: 83) afirmará que el símbolo en América Latina encuentra un espacio privilegiado para su manifestación en el barroco latinoamericano, al cual lo define como “un fenómeno inscrito en la serie de diversas manifestaciones del barroco europeo, cada una de ellas diferentes de las demás y subsumibles bajo la categoría general de la cultura del barroco” y, encuentra algunas evidencias de la presencia del barroco en la cultura actual del continente:

1. El papel activo de las culturas subalternas que genera un proceso simbólico de carnavalización como reconfiguración de la dicotomía entre lo popular y lo culto, lo interno y lo externo.

2. Las imágenes proponen un uso distinto del sujeto: es la sensualidad que se opone a la razón, lo dinámico que se opone a lo establecido, lo alucinatorio que se opone a la ilusión de un sujeto autónomo.
3. Se advierten variados juegos de resistencia del mestizaje. Uno de los factores que colaborará con esto será la re-semantización de los símbolos europeos a través de los universos imaginarios de los colonizados. “En América Latina hay un carácter mixto particular de las expresiones de la sensibilidad barroca. Lo mixto reside en la mezcla entre lo público y lo privado, lo religioso y lo laico, lo festivo y lo sagrado, lo popular y lo cortesano” (Arriarán, 2007: 80).
4. Una expresión positiva del mestizaje y del barroquismo, en el siglo XX, se la encuentra entre muchos escritores latinoamericanos, entre ellos José María Arguedas, Juan Rulfo, Gabriel García Márquez, Jorge Luis Borges. “En ellos encontramos la búsqueda de una visión simbólica de las realidades heterogéneas... a través del uso de la metáfora, que mezclaba diversos estilos y géneros, lo cual derivó en una representación transgresora de modelos clásicos... Hay un sincretismo barroco por la mezcla entre la cosmovisión arcaica y moderna” (Arriarán, 2007: 82).
5. Ensayistas latinoamericanos como Lezama Lima, Alejo Carpentier y Severo Sarduy plantean un barroco distinto del europeo. “En estos autores encontramos una conciencia reivindicatoria de la identidad que explicita una filosofía barroca, es decir, una conversión de lo universal y lo particular, ya no como dilema abstracto, sino como mestizaje cultural” (Arriarán, 2007: 83).

En este desarrollo especulativo, surgen algunas inquietudes: ¿Cómo conciliar una lógica aristotélico-tomista con el realismo mágico latinoamericano?; si la palabra expresa la racionalidad occidental, ¿cómo entender el excedente de significado que –por su carácter semántico– porta en sí el símbolo? ¿Cómo incluir la sensibilidad latinoamericana, evidente en sus expresiones artísticas y culturales, en el marco de un pensamiento lógico-racional occidental? ¿Cómo, en fin, hacer filosofía y educar en un pensamiento filosófico de forma que, asimilando los valores y la lógica de la racionalidad grecolatina, se incorporen los rasgos propios del indígena y el mestizo latinoamericanos?

En la concepción de Lezama Lima (1993), el barroco expresa una modernidad mestiza, contradictoria. Bajo esta concepción se valora un imaginario no occidental que, pasando por lo barroco, constituye el núcleo de la modernidad latinoamericana. Este autor ve en el barroco el

mestizaje como signo de la modernidad latinoamericana. Son muchas y muy variadas las formas simbólicas en que se expresa América latina pero, la mayoría de ellas, encuentra un espacio privilegiado en las expresiones culturales y artísticas. Una visión exclusiva, única y racional del símbolo es difícil de lograr. Una de las características que este tendrá es su carácter de “desbordante de significado” y, para su comprensión, un aspecto favorable es su carácter análogo.

El símbolo en el proceso educativo: hermenéutica y ética

En América Latina son las expresiones culturales, desbordantes de significados, las que son transmitidas en el quehacer pedagógico de forma consciente e inconsciente en el contexto de la educación. Es el símbolo uno de los lenguajes más utilizado y que caracteriza los procesos educativos y pedagógicos de Sudamérica. Por ello, se puede entender a los procesos educativos como procesos de formación hermenéutica o de preparación para la decodificación de símbolos.

El proceso de aprendizaje del ser humano se realiza mediante el encuentro de este con diferentes experiencias, sean estas de orden sensible o inteligible.

El campo de la acción humana del sujeto implica necesariamente la experiencia sensible y la experiencia inteligible. Por ello, una educación desde la hermenéutica no sólo debe rescatar y promover la experiencia inteligible mediante la formación de conceptos sino que, reconfigurando la experiencia sensible, debe ser puente de unión con la experiencia inteligible al interpretar y recrear el universo simbólico, modo específicamente humano construido mediante imágenes sensuales y transmitido multigeneracionalmente (Álvarez Colin, 2001: 252).

Por ello, el símbolo presenta algunas características que propician y favorecen un aprendizaje significativo: implican a la totalidad del sujeto, comprometiéndolo; llaman la atención tanto su compromiso afectivo como intelectivo, puede ser transmitido de generación en generación, permite una actualización y renovación a lo largo del tiempo.

Una de las formas artísticas en que se evidencia la presencia de los símbolos en América Latina son los relatos. El carácter inicialmente oral en que estos se expresaban guarda la riqueza, teatralidad y magia características el latinoamericano. El relato tiene una función particularmente pedagógica y formativa.

Kaufmann sostiene que:

Los relatos cumplen una función clave en la construcción del conocimiento moral. En primer lugar una función de conservación de ciertos valores...los relatos van sedimentando ciertas certezas morales de la humanidad. Basta pensar en el lugar que ocupan las parábolas de Jesús [...] en segundo lugar cumplen una función de transmisión del conocimiento moral, las certezas morales no solo se conservan sino que también se van entregando de generación en generación (2012: 92).

En general, todas las civilizaciones (recuérdese el Bhagavad Gita, el Poema de Gilgamesh, los relatos Bíblicos, las parábolas de Jesús, etc.) de forma oral o escrita, han creado o han propiciado la creación de un *ethos* y de una moralidad en torno a relatos, narraciones y de más recursos literarios. Pero, adicionalmente:

Los relatos también permiten la innovación moral, en dos sentidos. Por un lado, entregan elementos necesarios para la evolución ética en la medida de que en toda innovación acontece en un fondo de sedimentación, dicho de otra forma, las reglas para innovar también son transmitidas. Los relatos permiten la innovación en un segundo sentido: ofrecen al sujeto distintas posibilidades morales. Gracias a las narraciones el sujeto se puede liberar de la tiranía de una imagen única del bien y puede articular creativamente sus opciones éticas (Kaufmann, 2012: 92).

Ejemplo de ellos se encuentran en las parábolas de Jesús, en las leyendas locales (en Quito, la de Cantuña, la del gallo de la Catedral,...). Este autor sostendrá que, para mostrar cómo las narraciones ayudan a la construcción del conocimiento moral colectivo, será necesario mostrar primero la conexión entre vida y relato

Ricoeur afirma un argumento más específico: la relación entre la narración y el carácter temporal de nuestra existencia. En *Tiempo y narración* presenta la tesis de que existe una relación intrínseca entre tiempo y narración, de tal modo que: “entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana, existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de una necesidad transcultural” (Ricoeur, 1987: 117).

Kaufmann (2012: 93) afirma que el tiempo se hace humano y que la esencia de la actividad narrativa es la temporalidad. La narración es entendida aquí como referida tanto a las obras literarias como a las obras históricas.

Dentro de la teoría de la *triple mimesis*, siguiendo a Ricoeur, el autor propone un proceso de configuración narrativa desde lo previo a la configuración de la narración, la configuración narrativa y la recepción de la obra en el acto de lectura. Ricoeur se concentra en el proceso de imitación de acción a través de la configuración narrativa, de esta forma

se tiene que el objeto de lo que se configura en la narración es la acción humana (Kaufmann, 2012: 94). Para Ricoeur, la composición narrativa tiene su anclaje en la comprensión cotidiana que se tiene del mundo temporal, en sus elementos semánticos, simbólicos y temporales:

Cualquiera que pueda ser la fuerza de la innovación de la composición poética en el campo de nuestra experiencia temporal, la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal (Ricoeur, 1987: 144).

Comprender la acción en sus rasgos semánticos, supone identificar los elementos constitutivos de la acción, que Ricoeur los sintetiza en la capacidad que tenemos de comprender, el “qué”, el “por qué”, el “quién”, el “cómo”, el “con” o el “contra quién” de la acción.

Como afirma Ricoeur, narrar y comprender una narración requiere una segunda competencia, la capacidad de identificar las mediaciones simbólicas de la acción... La acción no solo tiene una estructura semántica sino también una estructura simbólica. Los elementos simbólicos de la acción contienen un conjunto de reglas, signos y normas que proveen elementos que permiten interpretar las acciones (Ricoeur citado por Kaufmann, 2012: 95).

De forma tal que un sistema simbólico proporciona un contexto de descripción para acciones particulares, antes de someterse a la interpretación, los símbolos son interpretantes internos a la acción (Ricoeur, 1987: 158).

Debido al carácter temporal de la acción humana, Ricoeur (2012: 95) puede hablar de la vida humana como una historia incipiente... antes de ser contada, la acción humana no tiene pleno sentido. La narración sería entonces parte esencial del sentido de la acción humana. La vida humana toma fuerza y sentido al ser contada, narrada, transmitida, al ser comunicada a los lectores. En la narración la acción humana adquiere la plenitud de su sentido. La acción requiere la narración a fin de ser apropiada en su significado (Kaufmann, 2012: 96).

La acción narrada de alguna manera fija el tiempo de la acción, mostrando una sucesión de acontecimientos; pero estos acontecimientos, al mismo tiempo, constituyen una unidad temporal. La historia es más que la suma de acontecimientos, constituye en sí misma una unidad temporal que permite al lector ver el conjunto de acontecimientos como una unidad. Y, de igual forma, la narración solo se realiza plenamente al momento en que es recibida por el lector (Ricoeur, 1987: 144), puesto que –en manos del lector– el texto permite el encuentro con el con-texto

(con el mundo que lo circunda) y trasciende la intencionalidad del autor, propiciando un encuentro entre el mundo del texto con el mundo del lector, lo que Ricoeur sintetiza de esta manera:

...El mundo es el conjunto de referencias abiertas por todo tipo de textos descriptivos o poéticos que he leído, interpretado y que me han gustado. Comprender estos textos es interpolar entre los predicados de nuestra situación, todas las significaciones que, de un simple entorno, hacen un mundo (Ricoeur, 1987: 157).

Si bien Ricoeur destaca la relación vida-narración, pone especial énfasis en mostrar la estrecha relación entre ética y narración, la cual se da al menos de dos maneras: las narraciones no son nunca éticamente neutras y las narraciones permiten concretar la ética:

184


Respecto a la primera tesis señala que por los rasgos simbólicos de la acción esta debe ser entendida en el contexto de los elementos simbólicos de una sociedad...las narraciones no solo repiten las reglas morales de una sociedad, pero si hacen uso de ellas y las presuponen, de lo contrario la acción no sería inteligible para el lector.... Las narraciones son ocasiones para que el sujeto pueda explorar posibilidades morales (Kaufmann, 2012: 98).

Los símbolos expresados en las narraciones representan a un universo cultural específico, incluyendo en ellas principios morales, normativas, reglas. El símbolo expresa los diferentes *ethos* de una comunidad y son transmitidos de generación a generación por los símbolos, gracias al carácter vehicular y tras-temporal de los mismos.

Para Ricoeur, la relación existente entre las historias que presentan las narraciones y la ética –personal y social– van de la mano. Las historias constituyen al sujeto, a partir de la narración –oral o escrita de las mismas– se modela la identidad individual y social, de esta forma, “...así como el sujeto se va constituyendo en una apropiación creativa de las historias, también nos constituimos éticamente a través de las historias que se nos han transmitido...las narraciones no solo van constituyendo nuestra identidad, sino también ellas nos ayudan a evitar la osificación de los modelos de vida” (Ricoeur citado por Kaufmann, 2012: 99). El carácter pedagógico y formativo de las narraciones tiene una doble finalidad: la de ser transmisora de la cultura pero también, evitando su anquilosamiento y muerte, la de promover su transformación y cambio continuo. Para Ricoeur (1987: 158) “el texto aparece para el sujeto como un conjunto de posibilidades existenciales y morales”. Tal es el caso, en el ámbito de la literatura, del valor de los textos clásicos greco-latino: su representación transhistórica y su carga axiológica y moral.

Todo relato, en la medida que es una descripción de acciones, lleva en sí mismo una carga de valoraciones éticas. Esas valoraciones que median toda descripción de la acción no son una creación arbitraria del autor de los relatos, sino que están presentes en la comprensión de las acciones humanas, de esta forma, se logra, en la relación narraciones-ética, una estructura circular: se narra a partir de la comprensión cotidiana de las acciones humanas y, la comprensión cotidiana de las acciones humanas se nutre de las narraciones.

La acción narrada, haciendo uso de los recursos semánticos, simbólicos y temporales, transforma a la acción y a través de tal transformación también transforma al lector. El lector, al habitar el mundo del texto a partir de su propio mundo, es transformado por los relatos...las narraciones son cruciales para la construcción social del conocimiento moral (Kaufmann, 2012: 100).

Por ello, el cuidado de las mismas permitirá la construcción del conocimiento moral y, según Gadamer “la tradición es una fuerza anónima que influye sobre nuestra acción, y que sigue actuando más allá de nuestra madurez” (Gadamer, 1993: 348 citado por Kaufmann, 2012: 101). La fuerza de la tradición está en la transmisión de su sabiduría y, en particular de su sabiduría moral y, las historias (narraciones, mitos, leyendas) son su riqueza.

El relato de la propia vida construye la vida particular de los sujetos, los pueblos y las culturas, allí se fortalece su identidad y la identidad moral, en los relatos ellas se reconocen. La educación tiene una doble finalidad: por un lado, de transmisora y portadora de la cultura a las nuevas generaciones y, por otro, es transformadora del ser humano y de las instituciones sociales.

El reconocimiento de una constitución del sujeto por los relatos abre también a la posibilidad de ser fuente de interpellación. “Así, los relatos se transforman en una fuente de alteridad que exige del sujeto una toma de postura” (Kaufmann, 2012: 104). Es necesario concebir a las narraciones no como una realidad estática y acabada. “Las narraciones morales se enriquecen en la medida que se nutren de las narrativas que las han originado y en la medida que nuevas voces contribuyen a renovarla” (Kaufmann, 2012: 105). Así, la excedencia de sentido del símbolo, su carácter polisemántico y su posibilidad transhistórica de transmitir y transformar la cultura y, la posibilidad de ser narrados y trasmitidos de forma inmediata a los diferentes grupos hacen de él un recurso de gran validez y actualidad en el quehacer educativo.

Luego de este itinerario especulativo sobre la relevancia del símbolo para la filosofía, surge la siguiente pregunta: ¿es posible la incidencia

del símbolo en la enseñanza de la filosofía? ¿Se puede dejar de lado al concepto para dar paso al símbolo? ¿El símbolo puede generar métodos y técnicas activas para la enseñanza filosófica?

Para encontrar una ligazón entre la filosofía y el símbolo, hay que comprender la historia de los pueblos y sus personajes que fueron protagonistas del mismo. Tal es la tesis de Boris Durán quien manifiesta que las prácticas de las filosofías perduraron a través de símbolos –como el caso de leyendas como lenguaje narrativo simbólico. Tal es el caso de símbolos que encierran una sabiduría ancestral, como el caso de la vara de Asclepios (griegos) o Esculapio (para los romanos) donde una serpiente se enlaza a un báculo y se ha convertido en símbolo para la medicina¹.

Para Mañón, una palabra en el lenguaje filosófico es un símbolo como una imagen. El ser humano, al ser un ser simbólico, usa la palabra como su símbolo más relevante (Mañón, 2007). El uso de narraciones míticas, leyendas, imágenes, humor a través de comics o memes, dramatizaciones, juegos, inclusive el uso de TIC, pueden ayudar a recuperar el sentido simbólico original de la filosofía en sus inicios.

186
S

Conclusiones

Luego de este itinerario filosófico, se puede concluir que lo simbólico se constituye en una fuente inagotable para el quehacer filosófico, dada su plurisignificatividad y carga de sentidos en las diferentes culturales y contextos. El símbolo se constituye como una alternativa frente al concepto y puede contribuir a una filosofía que recupere esa experiencia sapiencial originaria de sus inicios.

Asimismo la palabra en la reflexión filosófica se constituye como el símbolo más relevante para “pensar más allá” de lo pensado, pensar en el ser y en el estar del sujeto latinoamericano. Tanto la experiencia simbólica de las comunidades indígenas andinas como las expresiones artísticas de mestizaje y convivencia en el arte barroco latinoamericano proponen un nuevo punto de partida para reorientar la acción filosófica a partir de nuestra esencia y ser latinoamericanos desde lo simbólico.

Finalmente, lo simbólico puede incidir en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la filosofía en las aulas, a partir de experiencias simbólicas que conduzcan de la intuición a la reflexión, de la sugerión a la argumentación, de la definición al sentido, de lo unívoco a lo análogo, del análisis a la hermenéutica, entre otros. En este sentido, el símbolo también invita a recuperar aquella reflexión sapiencial manifestada a través de saberes ancestrales desde las diferentes formas y modos de vivir y pensar de nuestras culturales y etnias latinoamericanas y presentes

también en las manifestaciones artísticas y culturales presentes en los siglos XVII y XVIII latinoamericanos, en los cuales se conformó una nueva comprensión de carácter mestizo, propia y particular de la América Meridional. Esta propuesta de generar una etnofilosofía a partir de la experiencia sapiencial andina, se constituye en un esfuerzo por re-insertar lo simbólico en la tradición filosófica y proponer que otra forma de filosofar es posible (Balladares, Avilés y Cadena, 2015: 34).

Nota

- 1 Ver la tesis de Boris Durán (2013). “Comunicación, símbolo y contenido filosófico en el arte del tenis de mesa”. Quito: Repositorio UPS. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/4715>

187



Bibliografía

ARRIARÁN, Samuel

- 1999 Barroco y neobarroco en América Latina. En: S. Arriarán y E. Hernández (coord.) (2001) *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria. Fomento: México.

ARRIARÁN, Samuel

- 2007 *La filosofía latinoamericana en el siglo XXI. Después de la postmodernidad, ¿qué?* México: Pomares, S.A.

ÁLVAREZ, Luis

- 2001 La hermenéutica simbólico-analógica como fundamento de una psicología histórico-crítica, *Iztapalapa*, 50, México, 233-256. Disponible en: <http://tesi.uami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=803&article=820&mode=pdf>

BALLADARES, Jorge, AVILÉS, Mauro, & CADENA, Juan

- 2015 Hacia una etnofilosofía a partir de una filosofía intercultural y dialógica. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 21-36. Quito.

BALLADARES, Jorge, & AVILÉS, Mauro

- 2014 Pensar la educación a partir de la presencia ontológica del símbolo desde las categorías del “ser” y el “estar” en la reflexión filosófica latinoamericana. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 161-176. Quito.

BEUCHOT, Mauricio

- 2005 *Tratado de Hermenéutica Analógica*. Itaca: México.

ELIADE, Mircea

- 1955 *Imágenes y símbolos*. Taurus: Madrid.

GIMÉNEZ, Gilberto

- 2005 La concepción simbólica de la cultura. En: *Teoría y análisis de la cultura*, Vol. 1, (pp. 329-397). México: CONACULTA.

KAUFMANN, Sebastián

- 2012 El lugar de las narraciones en la construcción del conocimiento moral. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 91-105. Quito.



- LEZAMA LIMA, José
1993 La curiosidad barroca. En: *La expresión americana*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- MAÑÓN GARIBAY, Guillermo
2007 Enseñanza de la filosofía en la cultura actual. En: J. Martínez, A. Ponce de León, & L. Villoro (pp. 293-313), *El saber filosófico*, 91. México: Asociación Filosófica de México.
- RICOEUR, Paul
1987 *Finitud y culpabilidad*. Taurus: Madrid.
- ROIG, Arturo
1985 Acotaciones para una simbólica latinoamericana. *Prometeo*, 2, Universidad de Guadalajara.
- RUIZ FLORES, Ruth
2004 *Símbolo, mito y hermenéutica*. Quito: Abya-Yala.
- SEGUEL, Andrés
2005 De símbolos y hackers: guías en la sociedad del conocimiento. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 3 (1). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- TABOADA, Hernán
1998 *El símbolo en el pensamiento de Mircea Eliade*. Proyecto “Ensayo, simbolismo y campo cultural”. Disponible en: http://www.cialc.unam.mx/ensayo/pdf/Simn_pensm.pdf

Fecha de recepción del documento: 7 de julio de 2015

Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015