



Sophia, Colección de Filosofía de la
Educación
ISSN: 1390-3861
faguilar@ups.edu.ec
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Balladares Burgos, Jorge Antonio; Avilés Salvador, Mauro Rodrigo
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, núm. 17, 2014, pp. 161-176
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846098009>

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

PENSAR LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA PRESENCIA ONTOLOGICA DEL SÍMBOLO DESDE LAS CATEGORIAS DEL “SER” Y EL “ESTAR” EN LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA LATINOAMERICANA

Thinking about education from an ontological reality of the symbol through the categories of “being” and “being there” in Latin America philosophy

JORGE ANTONIO BALLADARES BURGOS*

jballadares@ute.edu.ec

UTE, UDLA, PUCE/Ecuador

MAURO RODRIGO AVILÉS SALVADOR**

maviles@ute.edu.ec

UTE, PUCE, UTPL/Ecuador

Resumen

¿De qué manera se puede pensar ontológicamente la educación? ¿La categoría ontológica del “ser” permite pensar en un “ser educable”? ¿Puede la categoría ontológica del “estar” contextualizar la realidad educativa en América Latina? Estas preguntas guiarán una reflexión ontológica sobre el “ser” y “estar” para pensar la educación. A partir de esta reflexión desde una filosofía latinoamericana, se planteará una presencia ontológica del símbolo desde la analogía y la experiencia educativa, como realidad que apertura hacia nuevas experiencias y aprendizajes para el ser humano en la educación.

Palabras claves

Ser, estar, categorías, símbolo, analogía, dialéctica.

Abstract

Is it possible ontologically to think about education? Can the ontological category of “being” allow us to think of an educational human being? How can the ontological category of “being there” contextualize the educational reality in Latin America? These questions will guide an ontological reflection based on Latin-American philosophical categories “being” and “being there” for thinking about education. This reflection will propose an ontological presence of the symbol from the analogy and the educational experience, as a reality that opens to new experiences in teaching and learning.

Keywords

Being, being there, category, symbol, analogy, dialects.

Forma sugerida de citar:

Balladares Burgos, Jorge Antonio & Avilés Salvador, Mauro Rodrigo (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), pp.161-176.

* 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.

** 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 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.

Introducción

¿Se puede pensar ontológicamente el ámbito educativo? ¿De qué manera las categorías ontológicas del “ser” y el “estar” propuestas desde una filosofía latinoamericana permiten pensar en “ser educable” en América Latina? ¿Es posible re-pensar una educación desde lo simbólico y no exclusivamente desde el concepto?

Estas preguntas guiarán el itinerario especulativo del presente artículo. Se iniciará con una reflexión ontológica desde las categorías del “ser” y “estar” propuestas por la reflexión filosófica latinoamericana, y se planteará un “nosotros” ético e histórico en una lógica de gratuitidad para fundamentar estas categorías desde nueva experiencia colectiva. A partir de este primer intento especulativo se planteará una presencia ontológica del símbolo desde la analogía y la experiencia educativa, como realidad que apertura hacia nuevas experiencias y aprendizajes para el ser humano en el ámbito educativo.

El hombre y la mujer latinoamericanos, al momento de expresar su “ser” al encuentro del otro, al “estar” en contexto determinado, crean ilusiones, construyen símbolos, relatan mitos y comparten rituales a un nivel relacional que les permiten formar un “nosotros ético-histórico”. Una educación para nuestros pueblos tiene como desafío incorporar elementos históricos de sus tradiciones y procesos de desarrollo y transformación de las sociedades latinoamericanas, así como insertar formas relaciones que permitan una vivencia y convivencia en América Latina. En este sentido, una comprensión de la experiencia ontológica del símbolo permitirá incluir nuevas formas de la enseñanza y aprendizaje, y su vez, re-significar el proceso educativa en América Latina.

El presente artículo plantea las categorías del “ser” y “estar” para pensar la educación. Luego se fundamentará estas categorías a partir de la experiencia de un “nosotros” ético e histórico, propia de nuestros pueblos latinoamericanos, en una lógica de gratuitidad. A partir del planteamiento de la educación desde la experiencia del “nosotros” y las categorías del “ser” y “estar”, se desarrollará la presencia ontológica del símbolo desde la analogía y la experiencia educativa.

Lo simbólico da que pensar y qué pensar en el ámbito educativo, y puede ser fuente de nuevos enfoques y tendencias educativas incluyentes, democráticas, interculturales y solidarias. Hoy en día se viven contextos de cambios educativos a nivel local, regional y mundial, donde se cuestiona sobre la calidad de la oferta educativa y se pregunta qué tipo de persona egresa de las instituciones educativas. Una reflexión ontológica desde el símbolo situado en nuestro contexto permitirá encontrar nuevas



luces para una comprensión de los retos y desafíos de la educación de nuestros tiempos.

“Ser” y el “estar” como categorías para pensar la educación

¿De qué manera se puede pensar la educación? ¿La categoría ontológica del “ser” permite pensar en un “ser educable”? ¿Puede la categoría ontológica del “estar” contextualizar la realidad educativa en América Latina? Estas preguntas guiarán una reflexión ontológica sobre el “ser” y “estar” para pensar la educación.

Ante situaciones de indiferencia y negación, se puede concebir que un individuo puede seguir “estando”, ser uno más, pero no ser sujeto protagonista de su historia y responsable de su destino. Carlos Cullen (1987) afirma que el horizonte del hombre en su cultura en el “estar” y no “ser-alguien”, pues “porque se está” está más allá de las implicancias aniquiladoras del no-ser y del caos. Para Cullen (1987) el horizonte del estar es esencialmente mítico y sus verdades son seminales, ya que se “está para dar fruto”; por lo tanto, la cultura se vuelve así un modo de habitar el suelo (pp. 5-12).

163



Rodolfo Kusch en su artículo “El ‘estar-siendo’ como estructura existencial y como decisión cultural americana” (1973) menciona que el “estar siendo” como estructura existencial y decisión cultural americana. El verbo “ser” define y hace referencia a la esencia, mientras que el verbo “estar” señala y ubica a un ente. Haciendo una fenomenología de nuestro existir latinoamericano y de nuestro peculiar comportamiento cultural, Kusch intuirá que ese vivir gira en torno al *utcatha* del aymará -cuya traducción literal es “estar en casa”- y, por la otra, al *Da-sein* heideggeriano occidental. En consecuencia nuestro vivir real no se identifica con ellos, sino que más bien se sitúa a mitad de distancia de ambos: “estar siendo” como posibilidad constituye una forma de esencialización a partir de nuestro propio horizonte (Kusch, 1973: 575).

Para el presente itinerario ontológico, tanto el “ser-latinoamericano” y “estar-en-Latinoamérica” se las propone como nuevas categorías fundantes de nuestra “experiencia latinoamericana”. También se considera al “estar siendo latinoamericano” como una síntesis vital, propia de nuestra historicidad mestiza y emergencia presente. Desde su “estar siendo latinoamericano” podemos observar la gestación de una racionalidad comunicativa, democrática y autogestionaria, y al mismo tiempo comunitario, solidario y pluralista.

Frente a la concepción del “estar” de Cullen y la síntesis ontológica propuesta por Kusch en el “estar siendo” (que implica el “estar” y el “ser”),

se puede pensar la educación desde el “ser educable” de los sujetos, y a su vez, desde el “estar siendo educables”, que implica que la educación incide en la formación de sujetos éticos e históricos. Además de pensar en una educación individualizada, estas categorías ontológicas situadas desde América Latina permiten reconocer una diversidad incluyente de sujetos enmarcado en un “nosotros”. A continuación se planteará la categoría del “nosotros ético-histórico”.

Un “nosotros” ético e histórico como categoría filosófica desde una lógica de gratuidad

El “nosotros” se va constituyendo a lo largo de la historia por la herencia autóctona e ibérica que lleva a considerar al mestizaje como fundamento histórico del “nosotros” en América Latina: aquella capacidad de síntesis nos va constituyendo y nos seguirá constituyendo. No obstante, se puede encontrar algunas pistas del “nosotros” en el “pueblo”.

Scannone, en su artículo “Culture populaire, pastoral et théologie” (1977) reconoce la concepción de “pueblo”, propia de nuestro mestizaje, con una doble significación. El primero hace referencia al pueblo-nación, donde es sujeto de una misma historia, cultura y proyecto de bien común (p. 25)¹. El segundo concepto va ligado al pueblo-oprimido constituido por las clases, razas y culturas oprimidas cuya unidad viene dada por la oposición dialéctica de opresión². El autor prefiere hablar de pueblo, y no solo de nación o de clase –sin negar la utilidad de estas categorías– para afirmar en unidad ambos elementos: la unidad ética, histórica y cultural del pueblo-nación, anterior por naturaleza a las divisiones que la desgarran, y el hecho de que esa unidad en América Latina es contradictoria, pero a su vez, le permite superarse y trascender.

El pueblo, tiene su mayor condensación en los pobres y empobrecidos. En ellos vemos la resistencia a la agresión cultural; preservan el núcleo ético de valores del pueblo-nación, mantienen el contacto con las bases éticas de la vida y del trabajo. En las situaciones límites –muerte y dolor– hay una resistencia desde el amor a la vida y la dignidad, y la solidaridad por el trabajo. Esta nueva base le permitirá a Scannone replantear la concepción de “pueblo” como una comunidad orgánica donde se conjuga lo ético y lo histórico, lo simbólico y lo trascendente, no dejando de lado la geo-cultura y considerando además la dimensión ético-política (Scannone, 1990: 30). Pero la identidad del nosotros nos plantea también un desafío ético e histórico. No pocas veces en el seno del nosotros a través de la historia se han dado tensiones, oposiciones estructurales y contradicciones que amenazan disolver esta identidad y la pertenencia

al nosotros-pueblo. Este desafío, a su vez, invita al nosotros a un afán de superación y de trascendencia.

De alguna u otra manera se ha intentado partir de la experiencia del “nosotros” en su “ser”, “estar siendo” y “estamos”, reconociendo sus momentos ético e histórico, a saber, respetando la individualidad de sus integrantes unidos y re-unidos por una conciencia y subjetividad común de “nosotros”. Además se ha considerado al momento simbólico-religioso y de la experiencia de pueblo como propias de nuestra idiosincrasia cultural latinoamericana. A continuación plantearemos el “nosotros” como categoría filosófica.

¿Pero de qué manera se plantea al “nosotros ético-histórico” como categoría filosófica? Ella manifiesta la búsqueda de pensar filosóficamente la experiencia de ser un “nosotros-pueblo” como un *sujeto-comunidad ético-histórica*, que comprende lo ético-cultural, lo ético-político y lo ético-religioso. Una comprensión tal une al mismo tiempo una identidad en la pluralidad de la comunidad y una alteridad ética e histórica irreductible de los individuos; el “nosotros” no puede ser pensado como hipóstasis colectiva que reúne personas individuales, como una mera suma de individuos, como una dialéctica del “plus” totalizador, sino como una comunidad ético-histórica de comunicación y comunión. Scannone (1990: 32) define al “nosotros” como la comunidad ética e histórica del “yo”, del “tú” y de los “él/ella” -jugando con el lenguaje, podemos decir del “nosotros” como un “nos-otros” donde el “nos” (yo-tú), experiencia de alteridad ética y dialógica, convive con los “otros”, con la tercera persona, con el conocido y desconocido a la vez, con el que tengo una relación sin una relativización. Por consiguiente, una identidad tal no destruye la diferencia de cada yo, tú, él particular, sino que la pre-sub-pone, y viceversa, la diferencia de cada persona particular no destruye la identidad ético-histórica del nosotros, sino que pre-sub-pone su originalidad.

El nosotros no es la generalización del yo ni tampoco un yo colectivo, ni el sujeto trascendental de la relación sujeto-objeto. Reconoce la alteridad ética que supera cualquier tipo de totalización o reduccionismo, y supera las relaciones intimistas “yo-tú” incluyendo la tercera persona, “él”. Entonces el nosotros incluye en el yo su respectivo tú y todos los él que pre-sub-ponen al “Él” absoluto³; cada relación ética yo-tú -además de las relaciones de cada yo-tú con los diferentes él- implican la relación que fundamenta todas estas relaciones éticas dentro del nosotros (Scannone, 1991: 65-383). Esta no-exclusión de la presencia absoluta en las relaciones funda la trascendencia ética de cada persona, y funda la comunidad y la comunión.

Pero las relaciones de cada yo-tú con los diferentes él no se suprimen o se diluyen en la identidad plural del nosotros, sino que se reali-

zan plenamente. Nuestra experiencia interpersonal en Latinoamérica es mucho más original que la experiencia del *cogito ergo sum*. La relación sujeto-objeto del yo cognoscente es posterior a la relación del nosotros con otros nosotros, a Dios y a la Tierra. A partir de esto puede surgir una re-comprensión de las relaciones sujeto-objeto, sensible-inteligible, materia-espíritu; de la ciencia, de la técnica y del trabajo. Desde el nosotros vamos a comprender, asimilar y transformar la cultura adveniente, y comprender mejor esta nueva cultura que va emergiendo desde el nosotros pueblo y que de su seno nace el hombre emergente latinoamericano que nos llevará a plantear nuevas categorías filosóficas.

La presencia de la cultura adveniente nos mueve a reconocer no solamente un nosotros-pueblo situado en América Latina, sino un *Nosotros universal-común* que es al mismo tiempo un hecho ético, histórico y original: la formación de un nosotros ético-histórico de parte de todos los pueblos sin que sea suprimida la identidad particular ético-histórica y cultural de cada pueblo. Por lo tanto, una auténtica comunión del nosotros pre-sub-pone el respeto de la diferencia.

Una unidad de los “yo-tú-él” en el “nosotros” ético-histórico está enmarcado en una lógica de gratuitad que implica una economía del don, una acogida y reciprocidad mutuas. A diferencia de la comunidad de comunicación discursiva y argumentativa, el nosotros ético-histórico exige una racionalidad más comprensiva, y más respetuosa de lo incommensurable, de lo gratuito, de lo donado:

Desde esa lógica es posible resituar, recomprender y asumir las diversas rationalidades diferenciadas, así como también criticar lo irracional, inhumano e injusto, que contradice a la razón, a fin de ir transformando el mundo en más justo, humano y racional. No se trata de replantear un nuevo metarrelato, sino de ir imaginando y discerniendo cada nuevo paso en el camino en un “acuerdo fundante” (Kusch) cada vez nuevo, según lo vaya indicando el “sapere” racional de la sabiduría humana de la vida (Scannone, 1996: 155).

Un sujeto sapiencial es manifestación de gratuitad en la dignidad sobreabundante de su persona, en sus relaciones solidarias, en la belleza de sus fiestas y sus símbolos, y en muchas ocasiones, en la creatividad comunitaria de sus nuevas praxis. Todas estas experiencias epifanizan un “logos” de acción y pasión gratuitas, primer momento de esta lógica de gratuitad y, por ende, también de la libertad. Esta sabiduría de la vida y la convivencia no puede ser solamente contemplada, simbolizada y celebrada, sino que exige su realización efectiva –aun institucional y estructural– por medio de una praxis liberadora, pero eficaz. De aquí se siguen tres momentos más de la lógica de gratuitad.

El momento dialéctico no solo critica, juzga y condena lo que niega la sobreabundancia propia de la gratuidad y la solidaridad, sino que también promueve una práctica histórica para negar esa negación en forma real y eficaz, y se transforma en lucha por la justicia en un horizonte de comunión. Se pasa enseguida al momento trascendental como una reflexión trascendental concreta y transformada por la mediación social e histórica y por la sobreabundancia y gratuidad de sentido propias de la eminencia analógica: de esta manera se plantea la identidad plural, inteligibilidad de la libertad, necesidad gratuita y universalidad situada. Este último momento es un filosofar sobre la realidad que se da hoy en día, de una fenomenología concreta y de una hermenéutica filosófica de la experiencia histórica, social y cultural. Esto implicará el análisis y la interpretación de la experiencia humana integral evidenciada por el hecho de un hombre emergente latinoamericano (Scannone & Perine, 1993: 213-239).

Finalmente, el nosotros ético-histórico situado en América Latina promueve una re-significación del *yo* según la filosofía tradicional: no pensado como *yo-autónomo*, *yo-solitario*, *yo-individual*, sino que es pensado como alteridad, como un *yo-solidario*. El *yo* responde responsablemente a los otros; la experiencia de este *yo* no es en reflexivo -cayendo en un narcisismo- sino de acogida y donación. No nos permite quedar en una altura ética solamente o llegar a una distanciación crítica, sino que nos da un sentido de *apropiación*, una pertenencia como experiencia más originaria y humana, abierta a la novedad y a la gratuidad desde lo que *somos*, donde *estamos* y lo que *estamos siendo*.

La capacidad del nosotros de acoger a todos en su seno -a lo conocido y a lo desconocido, a lo propio y a lo extraño- nos muestra la facultad de síntesis de vida que tiene. Tal re-ubicación le concierne a una antropología del nosotros, vivida en situación distinta según los pueblos, en un diálogo con las culturas. Los “unos” y los “otros” en el seno del nosotros nos llevan a pensar en rasgos para una ontología para la diversidad, la interculturalidad y la inclusión en la educación.

El ser y el estar como categorías filosóficas nos permitirán ubicar y re-ubicar un punto de partida para el quehacer filosófico desde la educación. A partir de un sujeto colectivo, se pueda plantear un nosotros ético e histórico en una lógica de gratuidad que nos permitirá pensar la educación no como una dimensión individual exclusiva sino también como una dimensión social. Desde la realidad de una educación individual-social, se puede comprender el alcance ético e histórico de la educación de los pueblos a través del tiempo. La educación ha intentado responder a las necesidades del conocimiento y las habilidades de los seres humanos, y se ha ido adaptando a las transformaciones del mundo. A partir

de este primer esfuerzo “ontologizante” de la educación, se planteará la incidencia del símbolo desde la analogía en la experiencia educativa, que permitirá complementar un lugar ontológico para la reflexión filosófica en torno a la educación.

Presencia ontológica del símbolo: analogía y experiencia educativa

A partir de la afirmación de Cullen en su obra *Reflexiones desde América I, Ser y Estar* (1987) quien considera que el “estar” es esencialmente mítico y sus verdades son seminales y, la cultura en una forma, un modo de habitar el suelo es necesario establecer algunas características sobre el papel del mito y, en especial del símbolo, en la formación de los procesos educativos y, la perspectiva que esta realidad presenta. 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).

La cultura, a través de sus expresiones culturales, desborda significados, los mismos que son transmitidos mediante el proceso educativo de forma consciente e inconsciente. Uno de los lenguajes que son utilizados y, que caracterizan los procesos educativos en el continente meridional, es el carácter educativo y pedagógico que los símbolos expresan. Por ello, se puede entender a los procesos educativos como procesos de formación hermenéutica o de preparación para la decodificación de símbolos.

El concepto de símbolo, que proviniendo de *sumballo* tiene dos acepciones: la primera significa emitir, tirar, echar, lanzar; la siguiente refiere a poner, meter, reunir. A través de estos dos movimientos en clara oposición, la noción de símbolo se transforma en un “operador de significados y relaciones”, lo cual le impide apuntar en una sola dirección (Tarot, 1999: 76). La definición más sencilla de símbolo, también la más



aceptada en ciencias sociales, es la que lo considera como una cosa que permite representar a otra cosa en ausencia de esta última. 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).

Estudiosos desde las diversas ramas de las ciencias sociales realizaron acercamientos a la comprensión del símbolo. Autores que van desde Jung hasta Eliade, desde Levi-Strauss a Cassirer y Bouchot, por diferentes medios y caminos, se han aproximado a una compresión integral del símbolo. En este caso se va a reflexionar sobre el símbolo y su presencia ontológica en la cultura, en general y, más particularmente, en la educación, como proceso e institución transmisora de cultura.

La acción de educar lleva consigo las dos visiones que propone su etimología: el *educare* y el *educere*, esto es, el entregar información, conocimientos y, el provocar el despertar, el suscitar el aprendizaje, el encuentro con la verdad. En los dos casos el ser humano se integra, asimila, se encuentra con una cultura, sea para asimilar su identidad y valores, sea para cambiarla, para transformarla. En estos dos casos es el símbolo un vehículo (lat. *Vehiculum*: medio de transporte) propicio por el que se manifiesta esta relación. Educar, desde este carácter vehicular, es el proceso y arte de formar hermeneutas, decodificadores, hombres y mujeres que, en contacto con las realidades diversas, las colocan frente a ellos y las re-significan, realizando una lectura interpretativa en la cual influirá la múltiple intencionalidad del círculo lingüístico. En ella intervendrán el contexto en que fue escrita, las motivaciones del autor y también del lector.

Álvarez Colin, en su obra *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana* (2013) cita a Paul Ricoeur (1967) quien manifiesta que en el marco de una cultura, “los verdaderos símbolos son la parte principal de todas las hermenéuticas, de aquella que se dirige hacia la emergencia de las nuevas significaciones y de la que se orienta hacia el surgimiento de los fantasmas arcaicos” (Álvarez Colin, 2013: 77-119). Este es quizá el beneficio principal del símbolo: el ser un “archivo” vivo, en el interior de cada cultura, de aquellas claves culturales, sociales, educativas, que nos permiten acceder, guardar memoria, recuperar la identidad desde sus momentos arcaicos, desde el arjé mismo donde se encuentran los motivos y la esencia de una cultura.

El símbolo tiene, para su comprensión, un carácter análogo. Para Álvarez Colin (2013):



El fundamento último de todo posible sujeto (su ser más íntimo) se articula, a través del tiempo y del espacio con base en la dinámica recíproca de símbolo-analogía que llamaré circumcesión. Este movimiento creativo e integrador (producido y mantenido no solo por la analogía sino por la dinámica de ambos: símbolo-analogía), crea el círculo de la comprensión del sujeto. Sin este círculo, y sin lo que se juega en su interior, ningún sujeto posible es inteligible o tiene racionalidad (p.235).

Dentro de esa semántica, la estrecha elación existente caracteriza y vincula más estrechamente al ser humano con su entorno. Si aceptamos que el hombre es un animal hermenéutico, entonces, en la raíz de toda persona vamos a encontrar no sólo al *homo symbolicus* sino a un ser que llevará consigo, integrada, esta inclusión mutua símbolo-analogía (*circumcesión*), tanto en su ámbito de aprendizaje y desarrollo interno como también en sus manifestaciones culturales, educativas, externas.

Desde la perspectiva de una metafísica simbólica podemos concebir que el hombre “nace y se proyecta bajo las propiedades del símbolo y la analogía, cuya inclusión mutua (*circumcessio*) nos permite comprender que todas las experiencias del sujeto humano, aprendizajes directos, son, con simultaneidad e interacción permanentes, simbólico-analógicas, en cuanto simbolizan para que éste pueda expresarse, autocomprenderse y realizarse y “analogar” para que el mismo sujeto se predique y prodigue de diferentes formas en los reinos del ser y sólo con posteridad se centre, y esto temporalmente, en la univocidad de los sujetos y objetos concretos. Sólo mediante la inclusión recíproca entre símbolo-analogía (nunca mediante la sola analogía) se puede construir una totalidad antropológica. Mientras la analogía busca proporcionalidades en los reinos del ser; la riqueza y audacia del símbolo permiten ir hasta los orígenes del ser humano, invocarlos y de regreso proyectarse, mediante “el doble sentido”, a nuevos mundos donde el sujeto “se expresa” para buscar con ello su autocomprepción, a través de la “expresión”; su autorrealización, desarrollo e identidad, vía la entrega” (Álvarez Colin, 2013: 238).

Esta apertura a nuevos mundos, a nuevas experiencias y aprendizajes es la apertura del ser humano a nuevas realidades, a la posibilidad de crecimiento. El carácter omnicomprendedor e integrador del símbolo exige una preparación hermenéutica, decodificadora por parte del aprendiz. “La hermenéutica, que es analógica y simbólica a la vez, se convierte por esta misma razón globalizadora en una síntesis que produce armonía, orden y equilibrio” (Álvarez Colin, 2013: 239). Por ello, reparar al estudiante, a un nuevo discente dentro de una lógica no es asimilación, sino de búsqueda, no desde la razón instrumental, sino desde la interpretación y la búsqueda, exige ubicarse en una nueva racionalidad de tipo hermenéutico analógico-simbólica, desde esta perspectiva y nueva forma

de comprensión, el proceso educativo se enfrenta a un doble círculo de orden ontológico y epistemológico:

Las subjetividades se vuelven acontecimientos históricos, culturales, institucionales, discursivos, de lo cual se desprenden consecuencias directas: 1) Al sujeto lo encontramos primero en las configuraciones simbólico-analógicas que se convierten en una mediación necesaria. 2) Con la hermenéutica analógico-simbólica rescatamos del olvido tanto la capacidad mediadora de la analogía entis como la fuerza expresiva, creadora y de autorrealización que conlleva el símbolo. 3) La acción humana necesita del símbolo y de la analogía para su constitución, expresión, comprensión y desarrollo. 4) Mediante el simbolismo análogo buscamos la plural unidad de lo real y descubrimos la unidad de sentido de nuestros actos, prácticas, discursos, creencias e ilusiones... (Álvarez Colin, 2013: 243).

Dentro de esta nueva racionalidad, el proceso de formación humana adquiere características diferentes. El primer contexto del desarrollo humano, el origen de la cultura y el punto de partida del proceso histórico de cada persona concreta lo constituye “la matriz arqueológica-teleológica del sujeto, compuesta de *ilusiones-símbolos-mitos-rituales* y fundamentada en una ontología del realismo simbólico” (Álvarez Colin, 2013: 243).

La característica más significativa de esta nueva racionalidad es la de su carácter omnicomprensivo de la realidad antropológica. Si bien la lógica instrumental dicotomizaba y fragmentaba al ser humano, exacerbando superlativamente la de su carácter lógico-analítico, dentro de la comprensión analógico-simbólica “se hacen posible las “representaciones” de la “totalidad antropológica”; surgen los faros de sentido que proyectan nuestra vida a futuros deseables, posibles e imposibles y se integran en un nuevo *organón* las diferentes piezas sueltas de nuestra existencia, que como ruinas y fragmentos buscan la juntura para volver a edificar la morada del hombre” (Álvarez Colin, 2013: 244). El símbolo se constituye en herramienta que propone orígenes –*arje*– para el ser humano y, a la vez, en dotar de sentido y finalidad –teleología– de un hábitat y morada más humana y digna. Los símbolos presentan lo manifiesto y lo oculto.

Todo ser se oculta y se manifiesta (las dos mitades del símbolo) para expresarse, actualizarse y realizarse, pero no lo puede hacer en primer lugar sino en forma análoga, es decir, prodigando y anunciando semejanzas y diferencias, para sólo posteriormente predicarse y concentrarse unívocamente (Álvarez Colin, 2013: 244).

Cuando el ser humano concreto es partícipe del proceso educativo, “al hacer consciente su constitutiva y constituyente dimensión sim-



bólico analógica, está en mejores condiciones de enfrentar críticamente los escenarios, los regímenes y las instituciones donde se construyen y se deterioran las diferentes expectativas, relaciones y actuaciones. Estos escenarios son precisamente enclaves simbólicos, análogos, icónicos que, a través de la ambigüedad sutil de estas imágenes, manejan las instancias del poder, los mecanismos de control y los mandatos de la jerarquía y la autoridad” (Álvarez Colin, 2013: 248). Por ello, se ve mejor preparado para enfrentar de forma crítica los desafíos y retos de la sociedad, pues no solo que los entiende, sino que los descifra y decodifica no solo de forma lógico racional, sino que se accede a su comprensión develando aquellos elementos oscuros, no manifiestos, no explícitos de las realidades, instituciones o fenómenos a los que se enfrenta. Son enclaves necesarios para una comprensión ética: el núcleo arqueológico y el universo familiar, las representaciones y las relaciones que tienen como centro los símbolos y el significado, la dimensión cognoscitiva-emocional-motivacional de los significados relationales (Álvarez Colin, 2013: 251). El pensamiento pedagógico, como la mayor parte de la filosofía occidental, no puede con la sombra, con lo oscuro, con lo misterioso. El conocimiento no es solo diurno, sino también nocturno. El conocimiento poseído, desmitificado es claridad. Lo misterioso “no es” (Mèlich, 1996: 16).

El proceso de aprendizaje del ser humano se lo 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, 2013: 252).

Mientras la pedagogía positivista pretende desacreditar la teoría diciendo que lo que se trata es “de ir a los hechos” o “ir a la realidad”, que “lo importante es la práctica y no la teoría”, es ya una teoría, y nunca una práctica. Nunca se puede llegar a “lo real” sin la teoría porque todo “lo real” para poder ser calificado de “real” “debe ser conocido de algún modo y para conocer andamos necesitados del lenguaje, y todo lenguaje es previo a la experiencia, es a priori... la práctica empieza siempre en los conceptos de los actores (Mèlich, 1996: 20).

El hombre latinoamericano para expresar su ser (*óntos*) y encontrar al otro (*éthos*), relationalmente crea ilusiones, construye símbolos, relata

mitos, celebra y comparte rituales. Este carácter, universal en cuanto a la especie, encuentra un espacio privilegiado en el hombre latinoamericano quien, desde su literatura, estética, plástica y demás expresiones artísticas y culturales, construye, expresa y evidencia un carácter simbólico.

Mèlich, en su obra *Antropología simbólica y acción educativa* (1996) manifiesta que “la cultura genera relatos, metáforas e imágenes para construir y ejercitarse una poderosa herramienta pedagógica que influya en la concepción que las personas tienen de sí mismas y de su relación con los demás” (p.133). Mientras que Agraz, en su artículo “Educación simbólica para el ejercicio ético” (2012) afirma que “la cultura presenta el entramado, la red desde la cual se tejen las relaciones con los otros, la manera que interactuamos, que interpretamos al mundo y el terreno en que se erige la educación y la política” (p.123).

La escuela es una manifestación de la cultura; en ella se observan los elementos simbólicos necesarios para abordar desde ahí la educación como una manera de comprender el contexto del estudiante en las estructuras significativas como lo es la institución y los sistemas simbólicos dentro del ambiente escolar. Joan-Carles Mélich (1996) afirma que “la educación, entonces, en tanto que acción social y cultural, resulta siempre una acción simbólica” (p.133). En otras palabras, la existencia humana requiere de sentido y, por lo tanto, del mito y del rito. Retomar la idea de una educación simbólica es una oposición al proyecto de escolarización sustraído de la cultura, lo que genera ausencia de multiculturalidad y de atención a la alteridad. Frente a una educación que orienta a la estandarización y, que ha hecho del pensamiento una dicotomía constante en la que una cara vence a la otra, como la idea del Logos contra el Mitos, la educación simbólica busca integrarlas.

Esta nueva herramienta, la hermenéutica analógica, es un modelo y un método que asume que los actores de la acción humana son los intérpretes de las tradiciones y sus símbolos, de las leyes y sus aplicaciones, y de las prácticas sociales y sus rituales. “La hermenéutica analógica coloca en el centro de las actividades humanas la fusión de la comprensión y la explicación con la primacía de la intelección” (Beuchot, 1997: 44).

La educación es una práctica cultural y, por ello, tiene también una naturaleza espiritual. Por ello es imprescindible la existencia de la obra externa, de lo contrario, la espiritualidad humana sería incapaz: la actividad práctica es lo cultural. De ahí la importancia de la naturaleza humana, por la cual todas sus capacidades dependen esencialmente de la existencia de una realidad de tipo espiritual: la existencia de un mundo de significados, del lenguaje, de los símbolos, que son lo más específicamente cultural.

Conclusiones

Las categorías del “ser” y el “estar” se presentan como unidad (ser-estar) y como multiplicidad (ser y estar). Las relaciones analógicas del ser y estar se desarrollan desde el horizonte del nosotros ético-histórico. Una comprensión del proceso educativo desde la analógica del símbolo permitirá realizar un proceso educativo íntegro, complejo, abarcador.

Pensar la educación desde las categorías del ser y estar en un nosotros ético-histórico generará procesos educativos incluyentes, tolerantes, democráticos y solidarios, que vayan respondiendo a las necesidades y expectativas de las nuevas generaciones latinoamericanas. A su vez, una reflexión ontológica permite situar a la educación desde la universalidad, lo que también desafiará a los diferentes ámbitos educativos a insertarse y ser protagonistas de los avances científicos y tecnológicos en el mundo, respetando e incorporando los diferentes saberes de la experiencia humana a través de las culturas y de la historia.

Una experiencia ontológica del símbolo implica un reto a la educación, ávida por recuperar sentidos y diversidad de experiencias y significados para los aprendizajes. Lo simbólico en la educación motiva a reconocer los diferentes saberes ancestrales y las nuevas formas de sabiduría contemporáneas. El símbolo invita a fortalecer el sentido de pertenencia y de identidad de los pueblos. Y este sentido, lo simbólico se constituye como la fuente de diversos aprendizajes y posibilidades de desarrollo de inteligencias para una educación en América Latina.

Notas

- 1 En un premier sens, “peuple” signifie le sujet collectif d’un expérience historique commune, d’un style de vie et de cultre commun, enfin le sujet collectif d’un destin communautaire, c’est-à-dire d’un projet historique au moins implicite. Le concept “peuple” considère ce sujet collectif comme une communauté organique. Et dans ce contexte sémantique, “peuple” s’articule avec les concepts de “culture”, “histoire”, “nation” (Scannone, 1977: 25).
- 2 Au second sens, le mot peuple s’emploie pour désigner collectivement ceux qui “font peuple”, le commun que, chez nous, on apelle “Juan Pueblo”, c’est-à-dire ceux qui, dans la société, ne jouissent d’aucune situation privilégiée. Ils occupent la position la plus humble, la plus “basse” dans la communauté organique du peuple comme sujet collectif, et sont fréquemment les plus oubliés, lorsqu’il s’agit de participer aux biens matériels ou non-matériels de la communauté (richesses, pouvoir, science, etc.). En ce sens le langage oppose “peuple” à “élite” ou dit peuple pour désigner les secteurs majoritaires des non-privilégiés qu’il appelle “secteurs populaires” (Scannone, 1977: 26).

- 3 Das Wir ist weder die Verallgemeinerung des Ich noch ein kollektives Ich, noch das transzendentale Subjekt des Subjekt-Objekt-Verhältnisses. Denn das Wir schließt neben dem Ich die jeweiligen Du und die vielen Er ein und setzt das absolute Er voraus. Alle diese können keinesfalls auf das Ich zurückgeführt werden, selbst wenn man das Ich transzental, absolut oder kollektiv versteht (Scannone, 1991: 377).

Bibliografía

AGRAZ, Lucía

- 2012 Educación simbólica para el ejercicio ético, *Revista Murmullos Filosóficos*, México: UNAM. Disponible en: [http://www.cch.unam.mx.comunicacion/files/003.Murmu3_libres1.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/003.Murmu3_libres1.pdf)

ÁLVAREZ COLIN, Luis

- 2000 *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana*. México: Editorial Torres Asociados.

BEUCHOT, Mauricio

- 1997 *Tratado de Hermenéutica Analógica*. México: UNAM.

CULLEN, Carlos

- 1987 *Reflexiones desde América I, Ser y Estar*. Rosario: Fundación Ross.

KUSCH, Rodolfo

- 1973 El 'estar-siendo' como estructura existencial y como decisión cultural americana. *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía, Tomo II*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

MÉLICH, Joan-Carles

- 1996 *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.

POLO, Leopoldo

- 1991 *¿Quién es el hombre? Un espíritu en el mundo*. Madrid: Rialp.

RUIZ FLORES, Ruth

- 2004 *Símbolo, mito y hermenéutica*. Quito: Abya Yala.

SCANNONE, Juan Carlos

- 1977 Culture populaire, pastoral et théologie. *Lumen Vitae*, 32, Bruxelles.

- 1990 *Un nuevo punto de partida de la Filosofía Latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

- 1991 Begegnung der Kulturen und inkulturierte Philosophie in Lateinamerika, *Theologie und Philosophie*, 66, 365-393.

- 1996 Nueva modernidad adveniente y cultura emergente en América Latina. *Stromata*, 47, 145-192.

- 1997 Culture populaire, pastoral et théologie. *Lumen Vitae*, 32, 31-38. Bruxelles.

SCANNONE, Juan Carlos & PERINE, Marcelo (Comp.)

- 1993 *Irrupción del pobre y quehacer filosófico: Hacia una nueva racionalidad*. Buenos Aires: Bonum.

SEGUEL, Andrés

- 2005 De símbolos y hackers: guías en la sociedad del conocimiento. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 3(1), 108-119, junio. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/745/74511477008.pdf>

175



Pensar la educación a partir de la presencia ontológica del símbolo desde las categorías del “ser” y el “estar” en la reflexión filosófica latinoamericana

TAROT, Camille

1999 *De Durkheim à Mauss, l'invention du symbolique.* Paris: La Découverte/
M.A.U.S.S.

Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

176

