

EDUCACIÓN SIMBÓLICA PARA EL EJERCICIO ÉTICO

Lucía Agraz Rubin*
Observatorio Filosófico de Morelos.

Recibido: 07-enero-2012
Aprobado: 26-marzo-2012

RESUMEN: El presente texto aborda el tema de la importancia y significación que ha tenido la educación simbólica desde la época antigua hasta nuestros días, con la finalidad de comprender la relación intrínseca existente entre la política y la pedagogía en la formación filosófica de los individuos.

PALABRAS CLAVE: Educación, filosofía, escuela, simbólico, estudiante.

Abstract: This paper addresses the issue of the importance and significance that has symbolic education from ancient times to the present, in order to understand the intrinsic relationship between politics and pedagogy in the philosophical training of individuals.

Key words: Education, Philosophy, School, symbolic, student.

La cultura es un elemento esencial que está presente en el pensamiento y en las acciones humanas, ya que finalmente vivir en el entorno humano la supone. Para Mélich, “la cultura genera relatos, metáforas e imágenes para construir y ejercitar una poderosa herramienta pedagógica que influya en la concepción que las personas tienen de sí mismas y de su relación con los demás” (2002: 133). 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 el que se erige la educación y la política. Sin embargo, esta afirmación no está completamente establecida para los psicólogos o para estudiarla como

componente de la educación. Para ello, y a manera de introducción, podemos recurrir al trabajo de Michael Cole en el que nos presenta el debate de argumentos a favor y en contra de una *psicología cultural*, que en palabras de Schweder, considera la mente como “dirigida por el contenido, específicamente en cuanto a dominio y ligada constructivamente al estímulo; no se puede desenredar de los mundos intencionales variables histórica y culturalmente en los que desempeña un papel co-constitutivo” (Schweder en Cole 1999: 23). Tras varias investigaciones entre habitantes de pueblos aborígenes y habitantes en las sociedades con tecnología avanzada, se ofrecen diferentes pruebas de que las capacidades

* Licenciada en Filosofía por el Instituto Sapientia. Maestría en Desarrollo e Innovación Educativa por UPN. Presidenta de Organización Juvenil Utopía. Miembro fundador del Observatorio Filosófico de Morelos. Creadora del Proyecto PENSANDF de Filosofía para niños y jóvenes. Correo electrónico: luciaar@gmail.com

humanas como percepción, memoria o inteligencia son iguales en todo el género humano, y que realmente es el ambiente cultural el que determina el funcionamiento, especialización o agudeza de cada uno. Por ejemplo, la agudeza visual de un australiano del Estrecho de Torres y un ciudadano ciudadano tiene un margen muy pequeño de ser superior, tanto que no es notable. En cambio, las influencias culturales que modifican los procesos existen, como lo demostró Titchener, al no eludir que las formas de interpretar las tareas organizadas culturalmente tienen un resultado en el rendimiento de la capacidad (Cole, 1999: 56-57). En las investigaciones de Marshal Segall se sostenía la hipótesis de que hay diferentes formas de interpretación visual dependiendo de la organización cultural y que por lo tanto “las personas que vivían en ambientes construidos interpretaran dibujos en términos de objetos tridimensionales más que aquellas de ambientes menos construidos (rurales)” (En Cole, 1999: 59). Las conclusiones eran que la cultura influye en la percepción.

En los sesentas, Binet y Simon se dieron a la tarea de analizar la relación entre inteligencia y cultura con el objetivo de probar la capacidad de los niños para realizar tareas prácticas para la vida (En Cole, 1999: 61-64). Por lo que los investigadores se acercaron al ambiente escolar revisando libros de texto, entrevistándose con los maestros y obteniendo lineamientos precisos de lo que se esperaba que los niños dominaran en la escuela como: comprender los símbolos gráficos en alfabetos y sistemas numéricos, aprender a autocontrolarse, a recordar dígitos aleatorios, aplicar su atención en el momento que el profesor

lo señalara y lo que el texto requiriera. Incluso estudiaron cuál era el proceso para poder aprender las tareas necesarias, por ejemplo, a) aprender el alfabeto y b) aprender a leer. Encontramos por lo tanto que la inteligencia y los exámenes de CI se basan en la escolarización más que en la inteligencia misma, en la estandarización (como los exámenes ENLACE o PISA), más que en la aplicación de cada niño como individuo. Además de que los investigadores sostienen que los *test* no pueden escapar a las influencias culturales. Si bien, el debate de si la cultura influye de manera elemental en la respuesta psicológica persiste, en este ensayo nos decantaremos por no eludir el elemento cultural como influencia para el campo visual en el sentido simbólico o metafísico para abordar la educación. Por el contrario, la educación politizada, como lo explica Joan-Carles Mèlich, es aquella que silencia todo, que no permite la crítica, que no está en disposición de revisar su programa político. La educación politizada no aborda temas de relaciones de poder, no permite la ejecución de herramientas socio-políticas y económicas para la práctica pedagógica para hablar de la definición del estudiante como consumidor o como trabajador. Cuando hay politización, no hay un proyecto político, por lo que el intelectual se ve reducido a un técnico que ejecuta rituales formalistas y que no hace de la escuela el lugar en el que el estudiante se preocupe por los problemas que enfrenta la sociedad. El rigor de la eficacia y la estandarización por la competencia impiden que la educación detone una transformación social al vincular cultura y pedagogía.

En la escuela se observan los elementos simbólicos necesarios para abor-

dar 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 Mèlich que “la educación, entonces, en tanto que acción social y cultural, resulta siempre-aunque no exclusivamente-una acción simbólica” (2002: 60), 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 que estudiaron Binet y Simon en el que sus resultados arrojan de cómo el diseño curricular está sustraído de la cultura, lo que genera una ausencia de multiculturalidad y de atención a la alteridad frente a los *test* estandarizados. La educación occidental ha hecho del pensamiento una dicotomía constante en la que una cara siempre vence a la otra, como la idea del Logos contra el Mitos, al grado de que Weber mencione que “la cultura occidental se ha convertido en una jaula de hierro” (En Mèlich, 2002: 66). Esta jaula de hierro produce los totalitarismos, es capaz de imponer un pensamiento sobre otro, es capaz de que un lenguaje engulla a otro, lo devore con la violencia de la ley del más fuerte. Con estas características es como se educa y para lo que se educa, para la agresión, la imposición y el autoritarismo. Por el contrario, la educación simbólica, retoma el significado del símbolo, del *symbolé*, *symbolon*, lo que reúne. Entonces, la propuesta de educación dentro del proyecto de investigación a desarrollar, es la de una educación que no sigue el camino de la raíz latina *educare* como la mera transmisión de conocimientos, sino la de *educere* que es sacar



a fuera, desvelar ideas por el propio niño o joven, conducirlo a que él mismo sepa hacerse aparecer. Para lograr esta poética de la educación, el arte de la *poiésis* (ποίησις) como producción de personas y no de autómatas, retomo la siguiente idea dentro de los conceptos base:

[...] Sabes que el concepto de poiésis es algo muy amplio, ya que ciertamente todo lo que es causa de que algo sea lo que sea, pase del no ser al ser es creación, de suerte que todas las actividades que entran en la esfera de todas las artes son creaciones y los artesanos de éstas, creadores o poetas... Pero, sin embargo, prosiguió Diotima, sabes que no se les llama poetas, sino que tienen otros nombres, y que del concepto general de creación se ha separado una parte, la relativa a la música y el arte métrica, que se denomina con el nombre del todo. Poesía, en efecto, se llama tan sólo a ésta, y a los que poseen esa porción de creación ποίησις, poetas. (Platón, 1983: 83)

El término ocupa un sitio importante en la clasificación que Aristóteles hace de los distintos tipos de saber, que según él deben distinguirse entre el sa-

ber poético o productivo, el saber práctico y el saber teórico. El saber poético o ποιήσις es el que conduce a la creación de una obra por medio de los artesanos y este es el saber que dentro de la enseñanza de la filosofía como práctica espiritual busca que los estudiantes retomen para desarrollarse como personas íntegras. Aristóteles distinguía la poiésis del saber práctico o πράξις (*práxis*). La *práxis* es el sustantivo del verbo griego *práttien* que significa acción o realizar algo. Entre los antiguos griegos, la *praxis*, era también designada como la acción moral (Martínez-Marzoa, 1973: 291). Es decir, la *práxis* domina el ámbito de la sabiduría y prudencia conocido como φρόνησις (*phronesis*) y que se desenvuelve de manera interna, mientras que la ποιήσις lo hace de manera externa. Al relacionar la idea de *poiésis* con la idea de τέχνη (*tekné*, también traducida como *arte*) se concibe que la práctica de la filosofía lleve a la φρόνησις (*phronesis*) que presupone el conocimiento del bien propio del hombre, es *en* lo que consiste el *ser* del ser humano. Así Aristóteles pasa entonces a la noción de σοφία (*sophía*) como el conocimiento del bien y del *saber decidir* que, por lo tanto, lleva a la felicidad que es φιλοσοφία (filosofía) ya que lo esencial en el hombre es la práctica para alcanzar la *posibilidad* de ser feliz (Martínez-Marzoa, 1973: 291-292).¹ Es por lo tanto, que dentro del proyecto de investigación retomaré la idea de la filosofía como una

actividad en la que se vive la lógica, la física y la ética, como lo trabajan Hadot y Foucault (Hadot, 2006: 11).

El objetivo de la investigación educativa que me ocupa es retomar la esencia de la filosofía desde la época antigua, en donde era una enseñanza práctica, de ejercicios espirituales que hacían significativa la vida, que le daban sentido al ser humano. En otras palabras, la filosofía misma debe renovarse en cuanto a la forma en que es enseñada, para poder llevar a una mayor incidencia fuera del aula. Por lo tanto siguiendo los planteamientos de la Filosofía como “Ejercicios espirituales”, es decir hacer de la filosofía toda una práctica, una forma de vida. La palabra *espiritual*, debe entenderse como una manera cultivo del yo. Dentro del aula del bachillerato pretendo que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico sobre temas de justicia, pobreza, espacios económicos y desigualdad social, el consumo, bioética, medioambiente y desarrollo humano. Es importante que los jóvenes no reproduzcan acciones irracionales que contribuyan al sistema. No se busca solamente teorizar, sino hablar y pensar correctamente, pero no se piensa ni se habla bien sin teorizar, pero sobretodo, si no se actúa de manera recta y justa (Hadot, 2006: 12). En específico creo que es necesario evitar que los jóvenes de nuestro propio país se integren en el futuro a los grupos de poder y sectores que piensan y actúan como representantes del Norte. Para mis estudiantes que están en una situación privilegiada, considero esencial retomar *ejercicios éticos*, que permitan un cambio de visión del mundo y una metamorfosis de la personalidad. Para ello primero hay que entender el contexto social en el que

1 Algunos pueden pensar que según los pensamientos de Aristóteles hasta aquí expresados remiten a que alcanzar la felicidad no es posible, ya que siempre es aspiración y siempre es camino. Sin embargo, Aristóteles expresa que esa posibilidad de alcanzar la felicidad a través del camino siempre camino es la afirmación de que puede. Explica que el dios no *puede* ser feliz, porque lo es.

los estudiantes se desenvuelven, aquel que les ha vaciado de los símbolos para insertar nada, para deshumanizarlos. Es necesario, por lo tanto, retomar el sentido simbólico de aprender a vivir de un modo humano y de ver lo humano. La pedagogía crítica busca emancipar al oprimido, pero esta misma pedagogía debe ayudar a emancipar al no-oprimido de las cadenas de los deseos y del materialismo que les hace poner cadenas a otros a través de la explotación y la perpetuación de la desigualdad social para mantener una vida de superficialidades. Una especie de terapia pedagógica para transformar la manera de ver y ser. Es aquí donde se retoma que el campo visual puede ser reforzado de manera metafísica o simbólica. En otras palabras, “todos deberían ayudar a crear el ambiente adecuado para que se abra el corazón. De lo que se trata antes que nada es de ser feliz y el afecto mutuo, la confianza con la cual uno se apoya en los demás, contribuyen más que cualquier otra cosa, al bienestar” (Hadot, 2006: 33). Si bien la cultura transforma la visión e incluso potencia de alguna forma las capacidades, la educación es capaz de hacer mirar diferente al otro. Retomar esta idea es posible a través de una educación simbólica porque ésta permite lo apolíneo y lo dionisiaco, en concreto, genera la convivencia entre el mito y los logos, los signos y los símbolos, las imágenes y los conceptos, es fértil para la libertad ya que como explica Mèlich:

La educación simbólica no es una educación totalitaria. El totalitarismo es la victoria de un lenguaje sobre otro, y la educación simbólica es lingüísticamente plural. La educación simbólica reposa sobre una antropología diurna y nocturna al mismo tiempo,

una antropología que vive de la claridad de las cimas de las montañas pero también de la oscuridad de los abismos. Penetrar en el fondo del abismo antropológico significa necesariamente recuperar una tradición <<femenina>> junto a la racionalidad <<masculina>>. La pedagogía contemporánea ha asumido datos de la biología, de la física, de la estadística sociológica, de la economía, de la política... sin embargo, ha olvidado la <<antropología simbólica>>, profunda. El maestro y el pedagogo estudian estadística y desconocen a Musil, Kafka, Beckett o Borges (2002: 66-67).

Desde la antropología simbólica de la educación, las acciones sociales son simbólicas, por lo que no se trata de estudiar el universo simbólico —tarea desde luego fascinante y mundo pleno por descubrir para los estudiantes—, sino que es descubrir que la interacción educativa es simbólica. Que el niño o joven se apropien del aprendizaje como tarea que dé sentido a su vida impidiendo el vacío existencial, es una tarea ética para el maestro y la institución y, por supuesto, es un proyecto de transformación social del que es inherente la política. Seguir



este camino nos permite encontrar las huellas para responder la pregunta: ¿Para qué educar?

La educación como práctica del sentido de la vida, contiene una relación entre política y pedagogía como lo expresa Giroux al decir que se trata de buscar un proyecto cultural insurgente que siguiendo la línea de la pedagogía crítica desarrolle una cultura y una sociedad: públicas, democráticas y activas (2001: 128). Teniendo en mira la justicia, redefinir la obra cultural como un acto de sublevación ciudadana en el que el papel del artista se compromete a revitalizar la idea de cambio social. Subvertir las relaciones de poder opresivas es una tarea necesaria para formar en el corazón tanto del opresor como del oprimido, esta es la verdadera revolución. Como un colega mío dice, “cuando todos seamos capaces de vivir en una pobreza digna, entonces habrá justicia social”. Sencillas palabras, que encierran un fuerte contenido que a pocos les gusta oír, sin embargo es todo un proyecto, me atrevo a decir que para comprender esto se requiere de una metamorfosis de la educación para humanizar al humano y para que transforme su visión y luche por un significado. Esta lucha es por lo tanto arte, es un hacer, es *poiésis* dentro de un mundo en el que no hay *phronesis*, porque la educación es politizada y no política, misma que se funda en la poética:

Esta noción de proyecto da por supuesta la esencia pública del arte como forma política cultural. Asimismo, realza la importancia de la cultura como herramienta para luchar por el significado, la identidad y las relaciones de poder, algo esencial para abordar aquellas prácticas y formas de dominación que han dado lugar a un incremento es-



pectacular de las desigualdades sociales y económicas, a un acusado resurgimiento de la violencia contra las minorías de color y homosexuales, a un mayor deterioro del medio ambiente a escala mundial y a un asalto indiscriminado contra aquellos espacios democráticos, críticos y no comerciales donde tienen lugar <<los debates públicos imprescindibles para que los ciudadanos participen activamente en la toma de decisiones>>” (Mèlich, 2002: 130)

Por otro lado, como apuntaba Jameson, hay que cuestionarse hasta donde el capitalismo puede erosionar las formas de oposición cultural. En este caso, encontramos que todo arte se vende, incluso la protesta. Por otro lado, Raymond Williams, advierte que lo “emergente” es lo contra-hegemónico, pero advierte que hay que detectar que no se haya incorporado a la cultura referente o dominante. La idea de que la pedagogía cultural permanentemente reciba la

fuerza educativa de la experiencia social y cultural propone la idea de hacer traslúcida la relación entre cultura y poder, así como “la forma como se emplea de manera simbólica e institucional como una herramienta educativa, política y económica” (Mèlich, 2002:133). El proyecto de educación simbólica y crítica responde a un proyecto de utopía que rechaza la idea de que lo mejor es adaptarse a la corriente neoliberal globalizada:

No se trata de una mera utopía que sólo plantea un rechazo absoluto; muy al contrario, la utopía de los proyectos democráticos en desarrollo radica tanto en criticar el orden existente de las cosas como en utilizar el ámbito cultural y educativo para intervenir de manera directa en el mundo y para luchar por el cambio de la actual configuración del poder en la sociedad. Del mismo modo, los proyectos críticos utópicos tampoco tienen nada de abstracto, puesto que reconocen que la labor política y educativa progresista tiene que partir del punto real en que vive la población. Este tipo de proyectos emplea la teoría para entender los contextos como las relaciones de poder hegemónicas, al tiempo que da forma pedagógicamente a nuevas e imaginativas posibilidades a través del arte y a otras prácticas culturales que dan fe de los dilemas éticos y políticos que determinan tanto las características específicas de estos contextos como su relación con el horizonte social en el que se enmarcan. (Mèlich, 2002: 129-130)

La pedagogía es un instrumento con posibilidades políticas para reforzar la idea de que la educación como práctica crítica cree una tensión con las prácticas hegemónicas que forman a élites y oprimidos. En realidad, la utopía misma es terminar con esta dicotomía. Enseñar a tener un campo visual diferente, por ejemplo, como el que desarrolló el Dr.

Ernesto Guevara de la Serna, que viniendo de una familia acomodada en la que pudo estudiar medicina, mientras viajaba por Latinoamérica, cargando su asma, el Che, decidió mirar diferente y realmente ver el rostro del obrero, del indígena, y de todo aquel al que el imperalismo buscaba borrar su rostro. Unidas pedagogía y cultura contra-hegemónica se pueden abrir nuevos espacios para responder a “las implicaciones de vivir en un mundo sumido en el capitalismo global, las multinacionales y las nuevas tecnologías” y que apuntan a la necesidad de “abordar cómo los nuevos modelos de práctica social y simbólica modifican nuestra concepción del poder y de los organismos sociales” (Mèlich 2002: 131). Los cambios realizados frente a lo que implica vivir sin sentido en el mundo neoliberal, esperan a dar a luz una transformación educativa que alumbre a las relaciones con el otro, que haga que se miren todos los rostros y a la justicia:

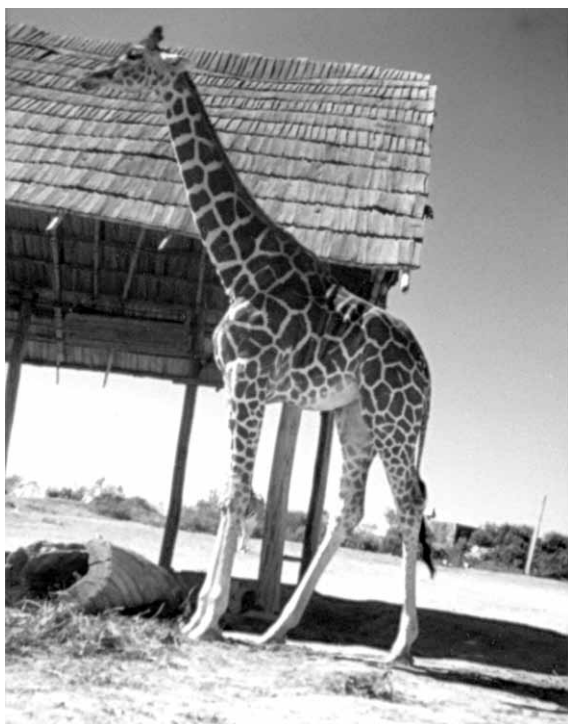
La educación política consiste en enseñar a los estudiantes a asumir riesgos, a formular preguntas, a desafiar a los poderosos, a va-



lorar las tradiciones críticas y a reflexionar sobre el uso de la autoridad en el aula y en otros contextos pedagógicos [...] Una educación política asienta los parámetros pedagógicos que permiten a los estudiantes entender cómo influye el poder en sus vidas, cómo influyen ellos en el poder y de qué manera pueden utilizarlo para consolidar y ampliar su papel de ciudadanos críticos. (Mèlich, 2002:133)

En conclusión, el ejercicio ético es un ejercicio espiritual con bases filosóficas como forma de práctica de la educación simbólica. La intención de la psicología cultural es retomar la idea de que la cultura influye la forma en que el individuo interpreta y actúa en el mundo de cierta forma. La educación al ser un producto de la relación entre pedagogía y política puede tomar el rumbo de un proyecto de emancipación en el que todos los individuos, sin excepción,

se quitan las cadenas por las que los sujeta el sistema neoliberal. La educación como práctica del sentido que da al ser humano un rumbo, no es más que la afirmación de Nietzsche de que el ser humano es un “animal metafísico”, si se nos eliminan los símbolos, se nos elimina todo, ya que son el acceso a lo espiritual, a aquello que nos hace humanos. La educación simbólica es por lo tanto el mayor proyecto político de la educación y del proyecto a desarrollar de la filosofía como práctica, *sofía* y *phronesis* para pensar, hablar y actuar. Aprender a desarrollar la agudeza visual que hay en todos nosotros permite no olvidar, como dice Robert Haas, que hay que mantener viva la idea de justicia. Luego entonces hay que enseñar a los estudiantes el arte de asumir riesgos, no sólo en los textos y contextos del aula, sino en la vida y en las relaciones de poder.



BIBLIOGRAFÍA

- Hadot, Pierre, (2006), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, España, Ediciones Siruela.
- Giroux A. Henry (2001), *Cultura, política y práctica educativa*. España, GRAO.
- Martínez- Marzoa, Felipe (1973) *Historia de la Filosofía antigua Filosofía Antigua y Medieval*, Madrid, Ed. Istmo.
- Michael Cole (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- Mèlich, Joan-Carles (2002), *Antropología simbólica y acción educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- Platón, (1983) *Banquete*, 206c. Banquete, Fedón, Fedro, Orbis.