

DIMENSION SIMBOLICA DEL ACTO EDUCATIVO

FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA

1. PLANTEAMIENTO: UNA VENERABLE PARADOJA

Hablar hoy de educación parece que es hablar de algo muy serio. En nuestros días, efectivamente, hay una convicción generalizada de que los más graves problemas del hombre actual podrán solucionarse desde una adecuada educación. Primero, eso sí, habrá que determinar cuál es la naturaleza real del problema; saber qué pasa realmente. Pero, una vez cumplido este pequeño requisito, todo es cuestión de una educación conveniente para solventar la dificultad. En el fondo, todo, o casi todo, es cuestión de educación.

Con una expresión que es hoy sociológicamente más vigorosa —aunque sea una cacofonía lógica—: todo es cuestión de *concienciación* o *mentalización*.

La educación —o la mentalización o concienciación, como se dice desde un pensamiento ideológicamente degradado—, en cualquiera de sus dimensiones, una cosa sumamente seria. Y si, además, se va a hablar de una dimensión esencial de la educación, como es la dimensión simbólica, el asunto se torna esencial e irrevocablemente serio.

De esta radical seriedad del tema que nos ocupa, surge la necesidad humana de afrontarlo con sentido del humor. Y, entre todas las vías metódicas que ofrece el sentido del humor, convendrá seguir una de las más radicales: la paradoja.

Una paradoja educativa verdaderamente radical es aquella, según la cual, sólo se aprende lo que ya se conoce, pues, si no se conoce, no puede aprenderse.

Si esta paradoja fuera verdadera, se justificarían, de paso, las duras expresiones vertidas en la noción de concienciación o mentalización. Pues, si se debe concienciar a alguien de algo es, precisamente, porque ignora ese algo. Así, según nuestra paradoja, la concienciación es lo opuesto contradictoriamente a la educación, pues ésta consiste en enseñar lo que ya se conoce, lo que no se ignora.

Los signos, y principalmente los signos lingüísticos, son el vehículo de esa tarea que llamamos enseñanza. En una de las obras actuales sobre la educación más sugestivas, dice G. GUSDORF respecto del signo que «no vale más que por la experiencia que designa. El que no tiene experiencia, no comprenderá el lenguaje; pero para aquel que tiene ya la experiencia, el lenguaje es inútil. Una especie de círculo vicioso —dice GUSDORF— se perfila aquí, el cual desmascara la contradicción fundamental de toda enseñanza. El maestro no puede revelar nada; la revelación sólo es posible para aquél que ya la posee»¹.

G. GUSDORF nos habla así desde su cátedra de Estrasburgo, en la Europa occidental de nuestros días, y desde una posición intelectual a la que no es ajena ni un cierto culturalismo, ni un marcado sociologismo.

Mas también nos habla así S. AGUSTÍN, desde su cátedra privada de Cassiaciaco, entre Africa y Europa, en el siglo IV, y desde un clasicismo poco culturalista y nada sociologista.

En efecto, en el diálogo *De Magistro*, S. AGUSTÍN expresa el mismo pensamiento que G. GUSDORF. En esta obra se realiza un minucioso examen sobre la naturaleza del signo que ocupa la mayor parte de este diálogo, y que se justifica al afirmar que «no hay nada que pueda enseñarse sin signos»². Para S. AGUSTÍN, no puede concebirse de otro modo la vía de la enseñanza. Todo aquello que se enseña, se enseña por medio de signos; tal es la consecuencia educativa de esta amplia primera parte del *De Magistro*. Sin embargo, poco después, sorpresivamente, se dice: «no hallarás tal vez nada que se aprenda por sus signos. Cuando alguno me muestra un signo, si ig-

1. G. GUSDORF, *Pourquoi des professeurs?* Payot, Paris 1966, 2.ª ed., p. 113.

2. S. AGUSTÍN, *De Magistro*, 30.

noro lo que significa, no me puede enseñar nada; más si lo sé, ¿qué es lo que aprendo por el signo?»³.

Nada puede enseñarse sin signos; pero nada se aprende por sus signos... ¿Para qué la educación?

Este argumento es paralelo al de GUSDORF, y su motivo también es coincidente: la experiencia. También para S. AGUSTÍN la razón profunda de esta paradoja es la experiencia, pues, según dice, «mejor se aprende el signo una vez conocida la cosa, que la cosa visto el signo»⁴. Hay en este punto, en efecto, una coincidencia entre San AGUSTÍN y GUSDORF; una curiosa coincidencia.

Intensifiquemos la curiosidad para consolidar su causa, que es la paradoja.

Nueve siglos antes que S. AGUSTÍN se está afirmando lo mismo, pues tal es también la tesis implícita en otro diálogo, que es el *Menón* platónico. En él, la conversación del esclavo de MENÓN con SÓCRATES, permanece como un testimonio vivo de nuestra paradoja. Es incuestionable la habilidad socrática para interrogar debidamente. Pero también es incuestionable que ni MENÓN, ni nosotros, ni nadie, puede recoger el reto socrático: al enunciar el esclavo la noción del teorema de PITÁGORAS, «¿ha contestado con alguna opinión que no le sea propia», pregunta SÓCRATES⁵. No, en efecto. Y, sin embargo, el esclavo no sabía nada de geometría. Luego, si SÓCRATES no pone ninguna palabra en la boca del esclavo, y éste, sin saber geometría, enuncia una verdad geométrica, forzoso es reconocer con SÓCRATES que «esas opiniones, entonces, estaban en él?»⁶.

Nuestra paradoja no es más que una versión particular de la mayéutica socrática, aunque formulada de un modo educativamente más provocativo, más insolente. No sólo ocurre que nada se aprende por sus signos, como dice S. AGUSTÍN, sino que —dicho más rotundamente— nada se aprende. Nada se aprende... salvo que ya se conozca; «que el maestro —en palabras de GUSDORF— no puede revelar nada; que la revelación sólo es posible para el que ya la posee».

Y también la razón de esta afirmación platónica es análoga a las

3. Ibidem, 33.

4. Ibidem.

5. PLATÓN. *Menón*, 85c.

6. Ibidem, 85 c3.

expuestas anteriormente: la experiencia; la experiencia que hace conocer lo que se enseña, antes de enseñarlo, y posibilita así aprenderlo. La experiencia que, ciertamente, en PLATÓN, es supraempírica; es la experiencia que se obtiene en la preexistencia del alma antes de su encarnadura. Esto es, sin duda, una diferencia con S. AGUSTÍN y GUSDORF. No obstante, ¿hasta qué punto se da esta diferencia. Ontológicamente, la diferencia es notable. Pero, ¿y lógicamente?

Dicho de otra forma: ¿qué significa *anámnesis*? En la ontología platónica, *anámnesis* es recuerdo, evocación de las ideas puras contempladas en el cielo supraempírico antes de nacer al mundo de las sombras materiales. Pero, en la lógica platónica, *anámnesis* es, ante todo, «reconocimiento». La verdadera realidad, que para PLATÓN es la del mundo de las ideas, se *reconoce* en lo que se ve aquí, en nuestro empobrecido mundo material. Y ese reconocimiento, dimensión lógica de la *anámnesis*, es el aprender. Y este reconocimiento, como acto lógico, en poco se diferencia del acto lógico esencial del aprender según S. AGUSTÍN y G. GUSDORF. En todos ellos, aprender es reconocer.

Y el reconocimiento es, ni más ni menos, el sentido originario de la noción de «símbolo».

2. SÍMBOLO: RECONOCIMIENTO Y ACOGIDA

Históricamente, *σύμβολον* es «contraseña», «indicio». La mitad de la tableta, tejo o anillo que se entregaba a una persona para poder distinguirla al lado de otras. Puede ser, por ejemplo, la contraseña que presenta ante el anfitrión el invitado a un banquete o el viajero que procede de lejanos lugares: juntando las dos mitades podía reconocérsele. Así, *σύμβολον* significa una acción: la acción material de «juntar con», o «poner frente a», que expresa el verbo *σύμβαλλειν*. No obstante, esta acción física de juntar algo con algo complementario tiene un sentido que trasciende a la propia acción física, y que irá conformando el significado de «símbolo» hasta nuestros días. Se entrega el medio anillo o la media tableta para ser reconocido. Físicamente, se junta o se pone enfrente algo con algo; pero es con la finalidad transfísica de que haya un reconocimiento. Y, además, se pretende este reconocimiento para obtener una hospitalidad, una aco-

gida. Reconocer, pues, y reconocer para acoger en la intimidad: tal es el sentido trascendente de σύμβολον que se impondrá como su significado propio.

S. AGUSTÍN traduce σύμβολον por *collatio* que, con el verbo *confero*, expresa la idea de desplazamiento de algo disperso a un lugar determinado de reunión. Así, para S. AGUSTÍN, la confluencia de la ley y la fe cristianas se realiza como *collatio*, como *símbolo* por parte de la ley, que expresa el reconocimiento y la acogida de ésta en el seno de la fe⁷.

De esta forma, hay dos aspectos en el significado de «símbolo» que, si bien son discernibles en la mente, no son disociables en la realidad. De un lado, el aspecto lógico o gnoseológico del reconocimiento, que es un cierto esclarecimiento o iluminación de algo ya confusa y larvadamente conocido. De otro lado, la finalidad moral de la acogida hospitalaria: se reconoce algo para acogerlo íntimamente.

La importancia que tiene el aspecto lógico del reconocimiento ha sido puesta de relieve por la moderna antropología filosófica que ha descartado del pensamiento científico riguroso el esquema simplista de «estímulo y respuesta»⁸.

Dentro del esquema «estímulo-respuesta» —con todas las maticaciones que pueden hacerse desde las diversas modulaciones del conductismo— se imposibilita el reconocimiento, porque la respuesta sólo puede ser reactiva. El estímulo, se dice, sólo es un desencadenante; pero en la medida en que se le atribuye la iniciativa de la acción, se sustrae el protagonismo al hombre. La respuesta sólo puede entenderse en término de reactividad. Y esto es refractario a la realidad del reconocimiento, pues éste supone y exige una acción cognoscitiva previa al estímulo e independiente de él. Si hay efectivamente *reconocimiento* es porque, antes del supuesto estímulo, hay un acto de conocimiento. Podría pensarse que este acto cognoscitivo es fruto también de un anterior estímulo. Mas, ¿y si este estímulo anterior ha provocado un reconocimiento? De nuevo

7. S. AGUSTÍN, *Sermo 115 De Tempore*.

8. Cfr. A. LLANO, *Para una Antropología de la objetividad*, en «Estudios de Metafísica», Valencia 3 (1973), pp. 65-96.

tendrá que plantearse otro estímulo anterior. Así, nos metemos en un proceso explicativo que se abre al infinito.

Para evitar este absurdo, la única posibilidad es eliminar el reconocimiento como acto humano. Por eso no es de extrañar que la dimensión simbólica esté ausente de todo planteamiento educativo que se inspire, más o menos directamente en el conductismo.

El re-conocimiento es, en efecto, un gran enemigo del mecanicismo conductista. Y, por lo mismo, es el gran aliado de toda crítica verdaderamente radical al conductismo. En la antropología filosófica, el reconocimiento puede contemplarse desde el *proceso de objetivación* que define esencialmente el comportamiento humano. Con palabras del profesor A. LLANO, «acontece que a lo largo de este proceso (de objetivación) el hombre queda exonerado de la exigencia de tener actualmente presentes la totalidad de los complejos táctiles y ópticos, para hacerse cargo del ámbito que le circunda. Por mediación de la memoria y la imaginación, las experiencias que ya han tenido lugar quedan relegadas y conservadas, de manera que pueden completar los cuadros perceptivos posteriores sin necesidad de que estén presentes. Basta una insinuación luminosa o táctil, para que se complete la constelación del objeto»⁹.

Esta no es sino una breve y acertada descripción de la «estructura simbólica de la percepción», tal como la propone A. GEHLEN.

La adjetivación de «simbólica» que da GEHLEN a la estructura de la percepción humana no puede ser más acorde con el contenido semántico originario de «símbolo». Hay, en efecto, un reconocer, que es el primer momento de la percepción, y que tiene por finalidad acoger lo percibido para referirlo a un todo sistemático estructurado en diversos centros o núcleos aglutinadores de lo percibido y de las respuestas de acción. Reconocimiento y acogida, pues, como aspectos esenciales del símbolo.

Por otra parte, el símbolo aparece como un aspecto esencial de la enseñanza; pues el enseñar se orienta a posibilitar un aprender, y el aprender es, inicialmente, percibir. Y percibir es, inicialmente, simbolizar.

Las observaciones de GEHLEN son así un excelente punto de

9. Ibidem, p. 81.

partida para entender la dimensión simbólica del acto educativo. Pero no son suficientes, pues al quedarse en ellas puede perderse de vista que la dimensión simbólica es la dimensión esencial del acto educativo.

3. LA ANALOGÍA DE ATRIBUCIÓN EN EL RECONOCIMIENTO
SIMBÓLICO: RECONOCIMIENTO Y SUBJETIVIDAD.

El reconocimiento y la acogida que entraña el símbolo apuntan a la entronización metafísica de la subjetividad humana. La capacidad de simbolizar se realiza *en* un sujeto, y esto implica que él es el núcleo activo de conformación de la totalidad de lo percibido, de lo que puede ser reconocido y acogido. La simbolización se realiza *desde* un sujeto, y esto conlleva que dicha subjetividad es el núcleo originario de donación de sentido a lo simbolizado. Las cosas reales mantienen un sentido propio en el conocimiento; pero, en cuanto que re-conocidas, adquieren un nuevo sentido —un sentido simbólico— que es otorgado por la subjetividad. Ahora bien, esto no puede realizarse si, a la vez, la subjetividad no se re-conoce a sí misma.

Para establecer esto, consideremos el fundamento lógico de la noción de *símbolo*, que es la analogía; pues la realidad simbólica nos remite necesariamente a la noción de analogía. La simbolización es, ciertamente, una vía cognoscitiva de analogía.

Ahora bien, no puede establecerse ninguna analogía si no se poseen los dos términos de la relación. Y, ¿cuáles son los dos términos de la relación especial de analogía que fundamentan lógica y ontológicamente al símbolo?

Para dar una respuesta adecuada a esta pregunta —lo que no es fácil, en modo alguno— consideremos uno de los casos típicos del símbolo: las banderas. La bandera es símbolo de una nación, con todo lo que el término «nación» encierra. (Mantengamos esta vaga expresión —«todo lo que el término *nación* encierra»—, y evitemos utilizar la más precisa, pero también más temible expresión de «espíritu objetivo»; expresión peligrosa, precisamente por su escaso o nulo contenido simbólico).

Hay, sin duda, una analogía entre la nación española —que es una realidad, según se dice— y la bandera roja y gualda, que es

su signo. Pero, ¿es la bandera roja y gualda un signo objetivo? De primeras, podría contestarse que sí; que la bandera rojigualda es un signo objetivo, pues cuando cualquier niño que no sea español vea la bandera rojigualda en su libro escolar, y lea debajo «España», asociará el emblema a la nación española. Según esto, podría decirse que el símbolo se realiza como una analogía de proporcionalidad.

Mas no nos precipitemos.

¿Cuál es la proporción que puede establecerse entre la bandera —el símbolo— y la realidad representada —la nación—? Puede contestarse que es una proporción o semejanza artificial, fruto de una convención social e histórica. Pero ésta resulta una respuesta demasiado fácil para una cuestión tan compleja. Esta cuestión es, ni más ni menos, que la cuestión del significado, del cual estamos considerando ahora uno de sus aspectos.

Se siente una fuerte resistencia a admitir que la relación significativa entre la bandera y la nacionalidad sea fruto de una convención social, tal vez porque se teme que así, coherentemente, también acabe el mismo hombre siendo éticamente —en su *ethos*— fruto de una convención social.

La lingüística contemporánea ofrece dos grandes líneas exegéticas a esta cuestión. De una parte, autores como C. S. PEIRCE¹⁰ y B. MALMBERG¹¹ explican la proporcionalidad del símbolo con la realidad representada en términos de arbitrariedad o artificiosidad, fruto de la convención social. Sin embargo, y siguiendo más directamente a F. de SAUSSURE en este punto, A. MARTINET, G. MOURIN y E. ALARCOS, aun admitiendo una arbitrariedad o convencionalismo en el símbolo, no ven en ella su nota esencial. En palabras de F. DE SAUSSURE, «el símbolo tiene por carácter no ser completamente arbitrario; no está vacío; hay un rudimento de vínculo natural entre el significante y el significado. El símbolo de la justicia, la balanza, no podría reemplazarse por otro objeto cualquiera, un carro, por ejemplo»¹². En la acción física de la balanza se percibe destacadamente

10. Cfr. C. S. PEIRCE, *The Simplest Mathematics*, en *Collected Papers*. vol. IV. Harvard Univ. Press, Cambridge (Mass.), § 447, p. 259.

11. Cfr. B. MALMBERG, *La lengua y el hombre*. Itsmo. Madrid 1971, pp. 42 y ss.

12. F. DE SAUSSURE, *Curso de Lingüística General*. Losada. Buenos Aires 1971, 9.ª ed., p. 131.

la finalidad de sopesar, de ponderar la realidad y, al mismo tiempo, la finalidad de equilibrarla; se reconoce así la naturaleza de la justicia, y la balanza —y no el carro— es el símbolo de la justicia.

Hay, por tanto, una connaturalidad entre la realidad representada y el símbolo que la representa. Tal como advierte MOUNIN¹³, el símbolo, así, se aproxima más al concepto de *icono* que se da en la tradición lingüística norteamericana —seguidora de C. S. PEIRCE—, y el concepto de símbolo en esa tradición se aproxima al concepto genérico de *signo* en la tradición saussuriana.

Sin duda, y como admite esta tradición, hay en el símbolo algo más que una connaturalidad. Negar esto sería como negar la libertad humana y su acción modificadora de la naturaleza. Podría decirse que la balanza, acaso fuera un símbolo de la justicia en otras épocas; pero en nuestros días... Hoy más bien parece que el símbolo de la llamada «justicia», por aquello de golpear con fuerza nivelando en la superficie, debería ser el martillo.

Ciertamente, hay un componente de convencionalidad en todo contenido simbólico. Pero no es el esencial, como afirmaba SAUSURE; sino que hay en el símbolo una relación originaria de connaturalidad entre él y lo que representa, y, por la acción humana en la historia, se va dando una transformación de esa relación de connaturalidad. Esa acción transformadora continuada explica mejor, más naturalmente, que la mera convención la escasa relación y la nula semejanza figurativa que puede haber entre una nacionalidad y una bandera.

Sin embargo, esa acción que transforma —y en ocasiones estereotipa— al símbolo, no niega su fundamento originario, su connaturalidad con lo que representa. Al contrario: lo afirma sólidamente. Por esa connaturalidad, puede entenderse que un símbolo como la bandera española no sea un signo objetivo; que un ciudadano sueco —pongamos por caso— no perciba lo mismo que yo, no reconozca lo mismo que yo, ciudadano español, al ver la bandera rojigualda. Aunque el extranjero conozca perfectamente la relación significativa objetiva entre la bandera rojigualda y España, no es capaz de *reconocer* a la nación española en ella, como yo soy capaz.

13. Cfr. G. MOUNIN, *Claves para la Lingüística*. Anagrama. Barcelona 1969, p. 34.

En cambio, yo, no sólo re-conozco a mi nación en mi bandera, sino que, además, no puedo dejar de re-conocerla; pues, si no, me es muy difícil reconocerme a mí mismo como español. Por más que lo intente, ante la bandera española, yo no puedo hacerme el sueco.

Pero esto indica que uno de los términos de la analogía, que sostiene al símbolo, soy yo mismo, en la propia subjetividad.

Formalmente considerada, la relación de analogía se establece entre la subjetividad y la cosa a través del símbolo. Sin embargo, este esquema figurativo

cosa ← símbolo ← sujeto

puede inducir a confusión. Pues lo plenamente real es que la subjetividad establece esa relación analogando la cosa y el símbolo:

sujeto
↓
cosa ←————→ símbolo

La subjetividad, no sólo descubre una semejanza, sino que afirma constitutivamente —a partir de ese descubrimiento que es reconocimiento— la entidad significativa del símbolo, como el sentido de la cosa.

¿Cuál es la proporción o semejanza que hay entre la realidad representada y el símbolo que lo representa —nos preguntábamos antes?

Esencialmente, no importa cuál sea, pues no es ésa la cuestión esencial. Y no es la cuestión esencial porque la analogía que constituye al símbolo no es analogía de proporcionalidad, sino analogía de atribución. La cosa representada y el símbolo no son más que los analogados secundarios del analogado principal, que es la misma subjetividad que simboliza.

Por eso, los símbolos dependen para su constitución de las facultades eminentemente subjetivas, como la imaginación y la memoria.

Por eso, los símbolos dependen para su vigencia de la propia vigencia de la subjetividad, ya sea ésta histórica, como en el caso de la bandera, ya sea vigencia ética, como en el caso de la balanza.

Por eso, el lenguaje simbólico depende para su adquisición de una iniciación; pero de una iniciación peculiar. Sin duda, todo sis-

tema de signos requiere una iniciación. Sin embargo, mientras que un sistema de signos lingüísticos, en cuanto que signos de conceptos, requiere una iniciación del hablante en el plano del significante, un sistema simbólico requiere una iniciación en el plano del significado. El aprendizaje de una lengua se realiza traduciendo un significante a otro distinto a través del significado conceptual común. La iniciación en una simbología se realiza induciendo el significante en el significado; penetrando intensivamente en el fondo del significado. Y en el fondo del significado simbólico, encontramos a la subjetividad simbolizante. Por eso, al simbolizar, reconocemos lo simbolizado, porque re-conocemos a la subjetividad en el símbolo y, a través de él, en lo simbolizado.

El reconocimiento de la realidad que cumple el símbolo no puede darse si no es él mismo *reconocimiento* de la propia subjetividad que, como analogado principal funda el acto simbólico en la analogía de atribución. Y, por eso, es un reconocimiento que conlleva una acogida hospitalaria en la propia intimidad. El reconocimiento de la realidad que constituye al símbolo es, ante todo, reconocimiento de sí mismo y, además, es entrega de sí mismo a lo reconocido; entrega que es el sentido activo de la acogida íntima.

4. EL AUTORECONOCIMIENTO SIMBÓLICO: SUBJETIVIDAD Y AUTOTRASCENDENCIA

Claramente se ve en A. GEHLEN que la percepción tiene una estructura simbólica y que, por ello puede entenderse lógicamente como reconocimiento. Pero más claramente que en GEHLEN, puede verse en E. CASSIRER que es reconocimiento de sí mismo. Acaso sea por el menor temor en Cassirer que en GEHLEN a abrirse al mundo del espíritu.

En su *Antropología Filosófica*, E. CASSIRER afirma que «el hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su capacidad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos re-

ligiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial»¹⁴.

El diálogo simbólico de la subjetividad con la realidad, nos recuerda Cassirer, es también un diálogo de la subjetividad consigo misma. Y este es un asunto de la mayor importancia.

Pero tampoco podemos quedarnos en esta consideración, porque el diálogo de la subjetividad consigo misma se plantea aquí en términos de observación y posterior interpretación de lo simbólico, que constituye ese medio artificial del cual, como dice Cassirer, se rodea el hombre. Se apunta así a una vía reflexiva, pero de reflexión objetivante; de reflexión que traslada a la conciencia aquello —el contenido simbólico— que justamente había puesto la conciencia fuera de sí, en la realidad reconocida o simbolizada. De esta forma, atendiendo y valorando lo simbólico, sin embargo, puede llegarse a desvirtuarlo posteriormente.

El símbolo pierde su constitutivo carácter metafórico para acabar entendiéndose como constructo alegórico. Una metáfora es un símbolo intencional; es la expresión de la capacidad simbólica que pretende propiciar intensa e intencionalmente el reconocimiento y la acogida de la realidad. La alegoría, en cambio, es en cierta manera lo inverso del símbolo¹⁵. El punto de partida no es el reconocimiento y la acogida de la realidad. La alegoría, en cambio, es en cierta manera lo inverso del símbolo¹⁵. El punto de partida no es el reconocimiento dado en la singularidad de la cosa intuida, sino la abstracción que se generaliza y busca luego subsumir la realidad singular. La metáfora pretende facilitar la acogida de la cosa intuida en la intimidad personal; la alegoría, por el contrario, intenta proyectar la generalización de la abstracción en la singularidad concreta de lo exterior; «la alegoría resulta al vaciar una concepción abstracta en un molde visible»¹⁶. La metáfora responde al empeño de penetrar cálidamente en la intimidad del singular. La alegoría es el intento de explanar y objetivar fríamente una generalidad conceptual mediante

14. E. CASSIRER, *Antropología Filosófica*. F.C.E. México 1968, 5.ª ed. p. 47.

15. Cfr. F. GÓMEZ R. DE CASTRO, *Valor didáctico del símbolo*. Ministerio de E. y Ciencia. Madrid 1970, p. 25.

16. *Ibidem*.

la realidad singular; realidad que, por ello mismo, queda al final como objetividad, como arquetipo concreto de las extroyecciones de la conciencia.

Así, el acto de simbolizar se desnaturaliza al cabo, pues, más que reconocer mi subjetividad en un sentido de la realidad, se acaba constituyendo el sentido de la realidad mediante la subjetividad. Y, más que acogerla hospitalariamente, se le emplaza en el estrado de la interpretación reflexiva.

Ciertamente, la capacidad de simbolizar entraña una orientación reflexiva de la subjetividad; pero esta reflexión no tiene carácter objetivante. Precisamente, en el símbolo «aparece siempre en primer plano la trascendencia del contenido símbolo al acto de la conciencia reflexiva»¹⁷.

El reconocimiento que la subjetividad realiza en el símbolo exige el reconocimiento de sí misma. Pero la subjetividad no se reconoce como subjetividad sin más, sino como trascendentalidad esencial. Puede decirse con Cassirer que el hombre en su actividad simbólica «en lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto modo conversa constantemente consigo mismo». Mas, para que esta conversación no se convierta en monólogo enclaustrado entre los contenidos extravertidos de la propia conciencia, se requiere que la subjetividad se abra a su propia trascendencia. Sólo así podrá seguirse hablando de un *dia-logos* fecundo de la subjetividad consigo misma. *Dia-logos* que, ciertamente, en la subjetividad es una separación; pero no para mantenerse en la autoobjetivación de la conciencia, sino para reencontrarse en el reconocimiento personal del símbolo.

La excentricidad del hombre, según la acertada expresión de H. PLESSNER¹⁸, no sólo se realiza a través de la objetivación de sí mismo, podríamos decir.

El hombre, según señala LANDMANN¹⁹ no sólo conoce al mundo desde sí, sino que se conoce a sí mismo, por reflexión, desde el mundo. Pero este conocimiento de sí mismo, según lo plantea LANDMANN

17. Ibidem, p. 24.

18. Cfr. H. PLESSNER, *La risa y el llanto*. Revista de Occidente. Madrid 1960, pp. 52 y ss.

19. Cfr. M. LANDMANN, *Antropología Filosófica*. U.T.E.H.A. México 1961, p. 236.

se da según la vía de la reflexión objetivante; y así, la subjetividad podrá acaso conocerse a sí misma, pero difícilmente podrá reconocerse, porque, al fin y al cabo, permanece encerrada en sí misma.

¿Es quizá éste el sentido del clásico lema: *nosce te ipsum*? ¿O es éste el sentido que tenía el autoconocimiento para Sócrates?

Más bien no.

Si el autoconocimiento es solamente conocimiento de la subjetividad autobjetivada, cuando menos, no es posible el diálogo con uno mismo. Si sólo fuera posible esto, el diálogo de la subjetividad consigo misma tendría —apropiándonos las palabras de UNAMUNO— «el triste carácter de las conversaciones mundanas (frívolas); el de que sean, más que diálogos, monólogos entreverados»²⁰.

La sucesión de monólogos entreverados con apariencia de diálogo... ¿No es ésta una evocación del diálogo cartesiano en el *Discurso del Método* o en las *Meditaciones Metafísicas*?

La subjetividad sólo puede dialogar consigo misma, si se trasciende a sí misma.

«Converso con el hombre que siempre va conmigo;
quien habla a solas, espera hablar a Dios un día.

Mi soliloquio es plática con este buen amigo,
que me enseñó el secreto de la filantropía».

Tal es el diálogo con uno mismo, según MACHADO.

Y, como a buen seguro le gustaría a D. Antonio, apostillaríamos ahora con H. BERGSON: «¿*Homo faber*? ¿*Homo sapiens*? No tomamos partido (...) El único que nos es antipático es el *Homo loquax*, en el cual, el pensamiento, cuando piensa, no es más que reflexión sobre su palabra»²¹.

Precisamente a la formación del *homo loquax* tienden, según Bergson, los métodos de enseñanza. Y de Bergson a nuestros días no parece que haya variado sustancialmente la educación. Este *homo loquax*, mediante la enseñanza que lo forma, llega a poseer un saber libresco que lo capacita para hablar de todo sin decir apenas nada, como ya avisó MONTAIGNE.

20. M. DE UNAMUNO, *Diario íntimo*. Alianza Ed. Madrid 1970, p. 37.

21. H. BERGSON, *La pensée et le mouvant*, en *Oeuvres* (Edition du Centenaire), P.U.F. Paris 1970, p. 1325.

5. SIGNO CONCEPTUAL Y SIMBÓLICO: CIENCIA Y ENSEÑANZA

Si se rechaza la dimensión simbólica de la enseñanza, no se puede reconocer la esencial dimensión simbólica del acto educativo.

Hay en educación una verdad inicial de la mayor importancia que, de modo pragmático expresa el analítico Paul H. HIRST: «preguntarse cómo enseñar historia —dice— no es una pregunta histórica, del mismo modo que preguntarse cómo enseñar química no es una pregunta química. Es posible que ellas no puedan contestarse satisfactoriamente sin un conocimiento de historia o de química, pero este conocimiento sería, en todo caso, condición necesaria, de ningún modo condición suficiente»²².

Además de la ciencia, se requiere saber enseñarla, si lo que se pretende es educar. Esta es la verdad inicial de la tarea educativa. Pero, ¿en qué consiste ese «saber enseñar»?; ¿cómo se realiza?

J. MARITAIN, enlazando con la tradición clásica, afirma que «el arte del educador consiste en imitar las vías que la naturaleza intelectual sigue en sus propias operaciones»²³. Por eso compara el arte educativo al arte médico, más que al arte del escultor. El arte de la educación es un «*ars cooperativa naturae*, un arte ministerial, un arte al servicio de la naturaleza»²⁴.

Y esta concepción no es más que la consecuencia de otra verdad universal e intemporal que A. N. WHITEHEAD ha reiterado en nuestro siglo: «a pesar de todos los estímulos y guías exteriores —dice WHITEHEAD— el impulso creador hacia el crecimiento proviene de adentro, y es intensamente característico del individuo»²⁵.

El educando como principio de su acción. El educando como agente principal y el educador como agente instrumental de la educación.

Llegamos así a la verdad más fundamental, a la más obvia de

22. P. H. HIRST, *Los aspectos lógico y psicológico de la enseñanza de un tema*, en R. S. PETERS y otros, *El concepto de educación*. Paidós. Buenos Aires 1969, p. 77.

23. J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation* Fayard, Paris 1969, p. 45.

24. *Ibidem*.

25. A. N. WHITEHEAD, *Los fines de la educación*. Paidós. Buenos Aires 1957, p. 68.

todas: no se educa a la ciencia, sino a la persona. No se buscan a las personas para mejorar a la ciencia; sino que se busca la ciencia para perfeccionar intencionalmente o educar a las personas. No deben desarrollarse las personas para mejorar la ciencia; sino que debe desarrollarse la ciencia para mejorar a las personas.

Esto es demasiado obvio. Es casi ofensivamente obvio. Tal vez por ello sea tan fácil de olvidar en la práctica educativa cuando ésta se torna apresurada y frenética, por el apremio de las necesidades urgentes que, socialmente, no admiten demora.

La enseñanza tiene una esencial dimensión significativa. Pero, significativa, ¿de qué? De la ciencia, o de la realidad, podría decirse. Al cabo, viene a ser casi lo mismo, pues la ciencia no tiene otro sentido que el de significar racionalmente la realidad. Ahora bien, ¿la significa conceptual o simbólicamente?

Puede responderse que, de modo esencial, y sin excluir por completo al símbolo de la ciencia, ésta significa la realidad conceptualmente.

Y este es el hecho clave para la enseñanza. Por ello, enseñar historia o química no sólo es cuestión de saber historia o química, porque así sólo se está capacitado para enunciar la ciencia, pero no para enseñarla y, por tanto, para educar en la ciencia. Se requiere un saber diverso de la ciencia para poder enseñarla; pero si este saber sólo consta de los signos conceptuales de la ciencia, no será nada diverso de ella, de la ciencia.

Se requiere, en efecto, un saber distinto; distinto porque no es un saber constituido tanto por signos conceptuales, como por símbolos.

Interesa la ciencia, porque interesa la realidad, pero hay que añadir que interesa la realidad *humana*, porque el propio perfeccionamiento, la propia trascendencia, es lo que más interesa. Y el signo conceptual significa la realidad, y también la realidad humana, pero de modo objetivo y, por tanto, de modo indirecto y secundario respecto a la propia trascendencia. El signo conceptual es el vehículo del conocimiento, pero cierra el paso al reconocimiento, especialmente, en su esencial aspecto de autoreconocimiento. El signo conceptual posibilita el distanciamiento objetivo; pero, ello mismo, impide la acogida hospitalaria de la realidad que significa, porque al no reconocerse en ella, la subjetividad no puede hacerla suya, y no puede acogerla.

Hay, ciertamente, una dimensión significativa esencial en la enseñanza; y es la simbólica, la dimensión esencial del acto educativo. Hay, en efecto, un saber artístico de enseñar distinto a la ciencia que se enseña; pero no es un saber que pueda transmitirse, porque no consta de signos conceptuales puros. Es, sin embargo, un saber en el que puede *iniciarse*, porque consta de símbolos²⁶.

Al decir esto, aparece un horizonte lleno de sombras para el saber educativo.

Iniciación.

Trascendencia.

¿Ocultismo?

Simbolismo, más bien. E, indudablemente, «existe en la función simbólica, un primer momento de indicación (...) Pero también es en sí ocultación y misterio (...) El momento inicial del símbolo se manifiesta en una ocultación e indicación simultáneas»²⁷.

Hay una ocultación, sí; pero, simultáneamente, hay una indicación. No puede obtenerse otra cosa del símbolo, por ser reconocimiento y, radicalmente, autoreconocimiento. ¿Cómo no va a aparecer el misterio en el autoreconocimiento, si la subjetividad se abre a la autotrascendencia?

Pero, ¿renunciaremos por ello a la posibilidad del reconocimiento, a la posibilidad *lógica* del autoreconocimiento?

Cuando SANTA TERESA DE JESÚS habla de la pedagogía divina, que ella, como pocos, experimentó íntimamente, da gracias a Dios porque —como ella dice— «sin yo quererlo, me forzó a hacerme fuerza»²⁸.

Esta expresión lingüística —sin yo quererlo, me forzó a hacerme fuerza— es un claro símbolo, aunque disfrazado de signo conceptual. Por eso resulta tan valiosa para el educador, para el esclareci-

26. Cfr. R. S. PETERS, *Education as Initiation*, en R. D. Archambault (comp.), *Philosophical Analysis and Education*. Humanities Press. New York 1965.

27. F. GÓMEZ R. DE CASTRO, *Valor didáctico del símbolo*, op. cit. p. 32.

28. S. TERESA DE JESÚS, *Libro de su vida*, cap. III.

miento del saber educativo. El saber educativo no es una ciencia, sino un saber artístico constituido con su simbología propia.

Saber educar no es sólo cuestión de conocer una ciencia o varias —las ciencias de la educación—; sino de haberse iniciado en la simbología educativa. Saber educar exige, por lo pronto, abrirse a la dimensión simbólica del acto educativo. Saber educar es, por ejemplo, admitir un símbolo para definir, sin perjuicio de los signos conceptuales. Sin perjuicio de una exposición objetiva de la filosofía cartesiana, su enseñanza educativa se avalora cuando, como GILSON, considerando que nació al calor de una estufa, la define simbólicamente como *philosophie rechauffée*, filosofía recalentada.

Conviene recalcar que ambas dimensiones, conceptual y simbólica, no están reñidas en la enseñanza. Lo que aquí se afirma es que la dimensión simbólica es la dimensión originaria, y sólo mediante ella puede consolidarse la dimensión conceptual. Porque el aprender se suscita mediante el símbolo y se consolida mediante el signo conceptual. Acaso haya sido el inmoderado afán de resultados que caracteriza a la modernidad lo que, en educación ha llevado a poner la carreta antes que los hueyes; a intentar suscitar el aprender directamente mediante el signo conceptual.

¿Qué es lo más valioso para la enseñanza? Y, desde diversas instancias actuales se viene a contestar que lo más valioso son los conceptos claros, precisos, bien delimitados.

A esto, debe objetarse que así, con conceptos claros y precisos, podrá tal vez enunciarse una ciencia; pero no está tan claro que así podrá aprenderse. Esto lo sugiere aquella anécdota, verdaderamente sabrosa, relatada por J. DEWEY. Al acabar una explicación rigurosa, precisa, clara, el profesor preguntó si alguien tenía alguna duda. Un estudiante levantó la mano y dijo: «Entiendo muy bien la solución; lo que no entiendo es el problema».

6. EL APRENDER COMO RECONOCIMIENTO

En definitiva, ¿qué es aprender?

Aprender no es un resultado; este es el profundo error frecuentemente ignorado. Si aprender es un resultado, entonces enseñar puede ser simplemente *enunciar*; y aprender, por tanto, meramente *re-*

tener. Se expone la materia objetivamente, y con los correspondientes signos objetivos se retiene. Es cierto que esta retención puede adobarse con las más exquisitas salsas y especias de la asimilación personal, de la creatividad y de la reflexión crítica. Pero, no por ello dejará de ser nada más que una extensión del enseñar como enunciación; una extensión conceptual intensiva en la conciencia del que aprende: una concienciación. Así las cosas, la educación se resuelve técnicamente en dos campos: una buena técnica expositiva y una adecuada técnica de estudio. Eso es todo.

Y esto es precisamente lo grave: que eso es todo. Pues, ¿qué queda para el que aprende? Nada. Todo está hecho. Todo está claro. Y si algo no está claro, no se enseña, no se enuncia. Con lo cual, no se aprende; pero no sólo no se aprende lo que no se enuncia, sino que, al cabo, no se aprende apenas nada.

Aprender no es retener; al menos, si por aprender se entiende una acción perfectiva de la subjetividad. Y más perfectiva será la acogida amorosa en la intimidad personal que la retención objetiva en el ámbito mental. Pero tal acogida exige el reconocimiento que se da en el símbolo; pues en tal reconocimiento se da el autoreconocimiento y con él la implicación personal en lo reconocido, ya que la analogía simbólica remite al analogado principal, al sujeto en su orientación a la autotranscendencia.

No puede haber, pues, un aprender —si se quiere que sea educativo— sino bajo la forma del reconocimiento. Pero *reconocer*, como forma del aprender educativo, supone que ya se conoce lo que se aprende. Luego sólo se aprende lo que se conoce.

Volvemos así a la paradoja inicial. Aunque a estas alturas cabe preguntarse si no seremos nosotros los paradójicos, en lugar de serlo la opinión así calificada.

Lo que están afirmando PLATÓN y S. AGUSTÍN deja de ser paradójico si se entiende la dimensión simbólica como la esencial del acto educativo. Aprender no es retener, sino reconocer; y, para ello, la dimensión significativa de la enseñanza debe realizarse simbólicamente; no exclusiva, pero sí principalmente de modo simbólico.

La causalidad ontológica del reconocimiento se resuelve en la reminiscencia para PLATÓN, y en la iluminación del Maestro interior para S. AGUSTÍN. Pero esta diferencia no puede extrañar: uno es pagano y el otro cristiano. En el pagano no es concebible la actuación

constante de la divinidad en cada existencia; para el cristiano es tan natural como la salida del sol.

Pero, al margen de esta diferencia, la concepción lógico-educativa es idéntica: sólo se aprende lo que se conoce, porque aprender es reconocer. Esta afirmación es posible por dos razones últimas, comunes a ambos. Una está explícita en PLATÓN: se puede reconocer, en última instancia, porque «la naturaleza está toda emparentada consigo misma», como se dice en el Menón²⁹. La homogeneidad de la naturaleza funda la posibilidad del reconocimiento de lo nuevo. La otra razón está implícita, más en S. AGUSTÍN que en PLATÓN, pero en ambos es palmaria: al tratar la cuestión de la significación, ambos, y más clara y decididamente S. AGUSTÍN, se abren a la dimensión pragmática de la consideración semiológica³⁰.

La apertura a la dimensión pragmática es la condición formal para el descubrimiento —mejor: re-descubrimiento— del aprender como reconocimiento, de la dimensión simbólica del acto educativo. Así es en PLATÓN y en S. AGUSTÍN; y no lo es tanto en ARISTÓTELES, más preocupado por las condiciones lógicas de la comunicación³¹.

Y así es también en G. GUSDORF, para quien «una palabra cargada de sentido puede quedar sin eco; y una fórmula hueca puede dar frutos (...). En los confines de las vidas personales que la relación (educativa) pone en juego, se produce una interacción espiritual que escapa a todo control técnico —comunicación más allá de la comunicación y a pesar de la comunicación—»³².

Podríamos preguntarnos para finalizar por qué se da esta condición formal de la apertura a la vertiente pragmática de la significación en estos tres autores.

Hay, sin duda, notables diferencias entre GUSDORF, S. AGUSTÍN y PLATÓN. Tan notables como quieran apreciarse, según que se aprecie como notable el factor histórico diferenciador. Y, ¿quién puede

29. PLATÓN, Menón, 81 d2.

30. R. SIMONE, *Sémiologie augustinienne*, en «Semiotica» The Hague 6 (1972), p. 29.

31. Ibidem.

32. G. GUSDORF. *Pourquoi des professeurs?*, op. cit., p. 201.

DIMENSION SIMBOLICA DEL ACTO EDUCATIVO

hoy menospreciar el factor histórico como causa de notables diferencias?

Mas, si por encima del factor histórico diferenciador hay en los tres una fundamental coincidencia, ésta deberá ser, seguramente, algo muy serio.

¿Podría ser esta coincidencia la explicación de esa apertura a la pragmática semiológica? ¿Y podría ser esta coincidencia la condición de educadores que los tres compartieron?

Si así fuera, la educación, sin lugar a dudas, sería algo muy serio; y hablar de ella y de la dimensión simbólica del acto educativo, sería algo irrevocablemente serio.