

Esbozo para una didáctica del símbolo en la educación básica*

Draft of a a symbol didactics in basic education

Ruth Milena Páez Martínez**

Fecha de recepción: 18/02/2013

Fecha de aceptación: 10/04/2013

Resumen

Como maestros necesitamos saber qué es lo que vamos a enseñar y cómo lo vamos a hacer. Las escuelas normales, las licenciaturas de las distintas disciplinas han procurado atender esta pretensión ofreciendo a los futuros maestros herramientas o elementos para aplicar ese saber en las aulas. Sin embargo, cuando se habla del *símbolo* no se identifican espacios directos en los que se aborde pedagógicamente. ¿Cómo acercarnos enton-

ces a este cuando los escenarios para «aprenderle» y «enseñarle» no son explícitos? Este artículo presenta un esbozo para una didáctica del símbolo en la educación básica en dos puntos: reconocimiento de su naturaleza y potencial en la formación, y creación de escenarios de posibilidad para experimentarle.

Palabras clave: Didáctica, símbolo, educación básica.

La «resonancia» de los símbolos depende de la disposición del «actor»; de la «atmósfera espiritual de una persona, de una sociedad, de una época o de una circunstancia»

JEAN CHEVALIER

Conviene empezar diciendo que todos los seres humanos están en capacidad de percibir el símbolo –en singular aunque se entenderá el símbolo en relación con un campo simbólico o con muchos otros símbolos– porque, de modo consciente o no, le han experimentado en su vida cotidiana. El maestro, con su particular experiencia en la formación de niños y jóvenes, y con espacios escolares dispuestos expresamente para el mutuo *encuentro*, tiene la posibilidad de crear o configurar una didáctica donde aquel se incorpore de forma pedagógica. Una de las razones centrales para posicionarle en el ámbito escolar consiste en su enorme aporte al reconocimiento

de la condición humana y a la construcción de *vínculos* en comunidad. Intentaré hacer un esbozo de esto en dos amplios puntos: reconocimiento de la naturaleza del símbolo, de su potencial en la formación, y creación de escenarios de posibilidad para experimentarle.

Reconocer la naturaleza del símbolo y su potencial en la formación

El símbolo tiene sus propios rasgos que le constituyen. Uno de ellos es la *diversidad de manifestaciones* que puede tener. El símbolo puede presentarse de muy variadas formas: a través de creaciones de la cultura (en el cine, en la literatura, en la pintura, en el teatro, entre otros), o en la naturaleza misma (en la contemplación de un amanecer o del cielo estrellado, en el arrullo al hijo recién nacido, en el abrazo al ser amado, etc.). También

* El artículo surge de algunas reflexiones derivadas del tema de investigación que la autora ha trabajado en torno de lo mítico en la formación de los niños, concretamente las posibilidades de una didáctica del símbolo, que fueron socializadas en el VI Foro Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, en noviembre de 2011. De modo paralelo, este artículo se ha publicado en la revista *Actualidades Pedagógicas* 59 de la misma universidad, 2012.

** Docente de cátedra de la Universidad de La Salle. Coordinadora en colegio del Distrito Capital. Correo electrónico: milenapaez@yahoo.es

puede aparecer relacionado con temas y objetos muy variados; casi que todo es susceptible de ser símbolo¹: puede presentarse en fenómenos físicos, individuos del “reino” vegetal o animal, partes del cuerpo humano, oficios y utensilios creados por el hombre, objetos de progreso tecnológico, creaciones fantásticas, manifestaciones corporales, entre otros. En todos los casos, esa imagen del símbolo, por sí misma, no es símbolo. Porque el símbolo siempre se *asocia* con otros símbolos que pertenecen a un mismo campo de relaciones imaginarias. O como dice Chevalier (2007), se “interpenetra” con otros símbolos en una especie de afinidad, y este es un segundo rasgo.

Como no se encuentra en solitario, sino en relación con muchos otros símbolos, tiene también como característica su *dinamismo*. No es una estatua, un dije, un cuadro, un sitio, una persona, un dios, un animal... por sí mismo, o mejor, desvinculado de lo que significa y hace sentido para un ser humano. Aunque el símbolo tenga un soporte o presencia material, necesaria por la condición física humana, esta no basta para ser considerado como tal. El símbolo «está cargado de afectividad y dinamismo», por lo que llega a movilizar la totalidad del psiquismo pues su estructura contiene esquemas afectivos, funcionales y motores (Chevalier, 2007, p. 19). Esto deja ver que si bien hay una carga en el símbolo, esta no se activa aislada de quien potencialmente entra en *relación* con el símbolo. Más que un espectador, la percepción del símbolo exige la «participación de un actor» (Chevalier, 2007, p. 23). Quien percibe el símbolo entra en acción con el mismo, a partir del hecho, o el objeto o el signo que le represente. Así las cosas, «un símbolo no existe de no ser para alguien, o para una colectividad cuyos miembros se identifican, en cierto aspecto, para constituir un solo centro. Todo el universo se articula alrededor de este núcleo» (Chevalier, 2007, p. 25). Será entonces ese actor² —acá se hablará de *sujeto actor*— implicado con un símbolo quien podrá, gracias a este, conectar su existencia y humanidad con los mundos cósmico y divino, dando sentido a su presente: haciendo presente algo ausente.

¹ De hecho, dice Eliade (1997, p. 15) que todas las acciones humanas que hoy nos son familiares y cotidianas, como levantarse, caminar, dormir o comer, un día tuvieron un profundo sentido simbólico para el ser humano; no fueron «puro automatismo» sino una «repetición» consciente de gestos «paradigmáticos».

² Basada en esta idea de Chevalier, en la tesis doctoral *Lo mítico en la formación de niños en educación básica primaria. Referentes teóricos para su pedagogía*, se habla de un «sujeto actor» que entra en relación con el símbolo. (Páez, R. 2011, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).

Cuando esto sucede, esa imagen que contiene el símbolo provoca en el ser humano un movimiento, un desplazamiento de donde se encuentra hacia otro lugar, real o virtual. Provocar este dinamismo interior en los niños y jóvenes (posicionados como sujetos actores), es una excelente posibilidad de formación. Un ejemplo puede verse en la imagen de la muerte del personaje *Mufasa* que es el rey león padre, en la clásica película de Disney *El Rey León*³. Esta imagen lleva a los sujetos «actores» a encontrarse con la propia pérdida de sus padres o con la evidencia de su presencia que, un día no será móvil, porque vendrá la inevitable muerte. En este caso, con la mediación del personaje *Mufasa*, los sujetos actores logran encontrarse con sus padres ausentes (ausentes, no necesariamente de presencia física pues, aunque se les tenga cerca puede no tenerseles). Pero *Mufasa* no está solo; con él, muchos otros símbolos se encadenan para conseguir el dinamismo del sujeto actor: este león custodia el reino del bien, de la luz; se encarga de garantizar el equilibrio entre los seres vivientes; es como un dios terrenal protector.

Se plantea otro rasgo del símbolo y es que *relaciona lo simbolizante con lo simbolizado*. O sea, la imagen misma del símbolo con lo que simboliza. Siguiendo el ejemplo, es un león (fuerte y ejemplar) la imagen simbolizante; y lo que simboliza esta imagen es el acto de la paternidad, el hecho de ser padre (todo ser humano proviene de un padre y una madre, y aunque el padre no haya sido ni fuerte ni ejemplar, muchas veces niños y jóvenes ni le conocen), gracias a este símbolo, se hace presente su ausencia. La carencia de padre aparece entonces en el sujeto actor, genera en muchos casos el llanto, el miedo a la muerte del ser querido, pero, lo que más interesa es lo que acontece luego en el sujeto actor cuando, a lo largo de la película, descubre que en el hijo de *Mufasa*, o sea en *Simba*, se halla el padre. El padre ausente se hace presente a través de su hijo, en quien ha dejado una enseñanza. El sujeto actor percibirá que su padre se halla en él (aunque no le conozca), que no puede desvincularse de este y que tiene un lugar en el mundo para *ser el hijo(a)*; pero, también vivirá una experiencia única y muy activa, por la red de símbolos

³ Esta película de dibujos animados se desarrolla en una sabana africana y trata de un pequeño león que debe ser el sucesor o heredero de su padre al trono, pero que, al ser acusado injustamente de su muerte, huye de su tierra sin el deseo de volver. En la lejanía, y gracias a otros, descubre que en él está su padre y entonces decide regresar al reino para recuperarlo. Walt Disney Pictures (productora) & Allers, R. & Minkoff, R. (directores). (1994). *El Rey León* (cinta cinematográfica), Estados Unidos: Walt Disney Pictures.

que se encadenan en el filme y que particularmente se relacionan con su experiencia.

Tenemos entonces: diversidad de manifestaciones, asociación con otros símbolos, dinamismo, coherencia entre lo simbolizante y lo simbolizado. Un quinto rasgo del símbolo consiste en que *no se puede aclarar* ni explicar por completo pues no se trata de un objeto que se descompone, analiza o disecciona para conocer con exactitud sus partes y cómo funcionan... cuando esto se hace, su carácter de símbolo se esfuma quedando a cambio un objeto-signo relacionado con el símbolo, pero, que no es el símbolo puesto que éste no se deja «atrapar». Intentemos en dos ejemplos, lo explicable e inexplicable, y la expresión de aquello inexplicable. Tomemos el caso de la imagen de la *flor* y del *oído/oreja*.

Lo explicable de la flor, que puede leerse en libros de biología como efecto de una sistemática observación, puede decirse del siguiente modo: «el estambre forma dorados granos de polen que producen gametos masculinos. Estos espermias son transferidos al estigma o extremo del pistilo y bajan [por este] a los óvulos [...]. En la fusión de la célula espermática y el óvulo se forma una semilla [...]. La polinización cruzada de las flores [es] producida por las abejas, las avispas, las mariposas y las polillas, las aves, los murciélagos y el viento...» (Aras, 2011, p. 150).

Lo inexplicable de la flor. La admiración por su belleza y simetría. La alegría que producen sus colores y formas combinados. La sensación de una mano divina creadora pues, cada una de sus partes se halla tan justamente dispuesta y relacionada con las otras... que solo la intervención de los dioses o las diosas podría haber logrado tal armonía y «perfección». Tampoco puede entenderse muy bien esa sensación de regocijo, luego de la espera por la flor, cuando el «botón cerrado» se abre y colorea el jardín: en esto, hay una especie de esperanza por la primavera, por el despertar de la flor, como si fuese un renacimiento de la vida.

La expresión de lo inexplicable de la flor. Aquello que no logra aclararse del todo requiere una mediación, la del símbolo, para hacer presente la primavera –esa esperanza–, que no siempre está. Esta mediación del símbolo se puede activar y dinamizar en el relato: ‘¿Quién eres?’⁴ –preguntaría el poeta Ovidio a la diosa romana Flora–. Ella contestará:

Gozo de una primavera eterna: el año está siempre sonriente, los árboles tienen siempre hojas, la tierra siempre pastizales. Tengo en los campos que

constituyen mi dote un jardín exuberante: el viento lo respeta, una fuente de agua cristalina lo riega. [...] ¿Piensas tal vez que mi soberanía se limita únicamente a las tiernas coronas? [...] La miel es regalo mío, yo soy la que convoco a los insectos que producirán la miel a las violetas, los codesos y los tomillos blanqueantes (Ovidio, *Fastos*).

El relato de la flor es el relato del nacimiento que emerge en voces: «cuando viniste al mundo, hija... esta casa se llenó de flores, todos estábamos felices con tu llegada; además, ¡eras una niña! te esperábamos tanto». Pero también, es el relato del dolor y de la muerte: «el día que falleció tu abuelo, el recinto se llenó de flores de todos los colores; las flores me hacían llorar... había mucha gente que lo amaba y respetaba y yo ni la conocía...». Así como se celebra la nueva vida, del recién nacido, con flores, también se duele la muerte con ellas (y aunque se trate de la misma flor, una rosa, un crisantemo, ni sus colores ni sus olores serán los mismos). Flores al nacer, muestran la vida que empieza y el regocijo con la misma; flores al morir, muestran el cierre del ciclo vital y acompañan el dolor.

En el caso de la imagen de *la oreja/oído: lo explicable*: «El sonido viaja internamente a través del [...] oído humano [...] las ondas sonoras recogidas por la oreja se mueven en espirales, se introducen por el conducto auditivo externo y estimulan el tímpano, que a su vez las transmiten hacia el oído medio» (Aras, 2011 p. 358), y así seguiría la explicación. Pero lo que *no se aclara* del todo, es la sensación de goce con el canto mañanero de los pájaros o con la primera palabra pronunciada por el hijo o con la voz de la enamorada; no se explica tampoco esa repentina necesidad de silencio, de la noche, de mirada hacia dentro. El símbolo hará presente el sonido en la música de Vivaldi, en la meditación, la contemplación. La alargada oreja del rey camboyano Jayavarman VII por ejemplo, es una invitación a la interioridad: sus ojos se cierran a los asuntos exteriores, y se concentra en los mantras que invocaron su mundo y lo realizaron.

En últimas, como no se puede interpretar ni explicar plenamente el símbolo –por la complejidad de su naturaleza– como no se le puede asir y decir, «he aquí un símbolo», más que explicaciones lógicas, el símbolo nos convoca a experimentar, a permitir que lo afectivo haga parte de los procesos formativos de niños y jóvenes. Y esta experiencia puede lograrse generando unas *condiciones de posibilidad escolares* que favorezcan su alcance. Habrá que advertir: una experiencia como tal, no se planea curricularmente; no podemos decir, «durante el primer semestre escolar, los niños de 5 y 6 años o los de grados 8º y 9º tendrán una experiencia de amor»; pero

⁴ Comillas de la autora.

sí podríamos plantear, «ampliaremos el horizonte de conocimiento del amor en nuestros niños y jóvenes, posibilitando experiencias con el mismo a través de cuentos como *Nana Vieja* de Margaret Wild, o *La Bella y la Bestia* de Jeanne Marie Leprince de Beaumont, o con los poemas de amor de Pablo Neruda».

El ámbito escolar y sus maestros, ya cuentan con los tiempos y espacios físicos para trabajar con el símbolo. Se requiere ahora crear esas condiciones para que la experiencia *pueda ser*.

Crear unas condiciones de posibilidad para la experiencia con el símbolo

Hacer que sea posible la experiencia del símbolo en la educación básica depende de la didáctica que se configure para ello. Propongo tres grandes momentos (en general, podrían ser referente a cualquier didáctica), cada uno con acciones particulares cuando se piensa una didáctica del símbolo.

Condición del momento previo

a. Preparar los materiales simbólicos que puedan despertar o llevar a la participación del sujeto actor; es decir, preparar el plano del objeto (el soporte)

Se necesita contar con un material físico, rico en símbolos, pues la participación del sujeto actor se hace en relación con el «plano del objeto» como dice Chevalier (2007). Lo perceptible del símbolo, su forma y escenario físico, pasa por los sentidos (se ve, se oye, se palpa...) hace parte de nuestra condición finita e histórica: somos seres con una materialidad que permite distinguir colores, olores, texturas, sonidos, sabores, sobre la base de una comprensión del mundo que es única; hay contacto físico con los otros y con la naturaleza... Este plano del objeto está en sintonía con nuestra propia materialidad, pero jamás en sintonía exclusiva, pues «que los seres humanos seamos *corpóreos* no significa que todo *se reduzca* al cuerpo, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos, “pasa” por el cuerpo», con la mediación de formas sociales y simbólicas también; nuestro cuerpo es físico pero también simbólico («heredero y proyectado, construido y destruido») (Mèlich, 2010, p. 100 y 106).

Luego, los materiales simbólicos que elija el maestro entrarán en contacto con los niños y jóvenes. Pero, no se trata de elegir un paquete de imágenes que serán explicadas en la clase, pues, como se ha señalado, estaría en contradicción con la naturaleza del símbolo. Esos “en-

jambres de imágenes”, como nombra Durand, pueden hallarse en creaciones de la cultura y en la naturaleza misma; será el maestro, con su intuición y experiencia, quien identifique esa materialidad rica en símbolos para los niños y jóvenes⁵.

b. Conocer quiénes son los sujetos actores del símbolo

Hay una inevitable condición corpórea del ser humano que no puede pasarse por alto cuando se pretende una didáctica del símbolo: el símbolo es mediación entre lo finito y lo infinito, mediación posible por la presencia del cuerpo: físicamente, se perciben imágenes que pueden generar una experiencia trascendente, no visible, oculta. Estos niños y jóvenes escolares tienen cuerpo; es un paso hacia su conocimiento.

Estos sujetos actores son capaces de dar vida al símbolo. De acuerdo con Chevalier (2007, p. 23), el símbolo existe en quien le ha reconocido, en quien ha tenido una experiencia sensible, más allá de una conceptualización: “cada uno ve en él lo que su potencia visual le permite percibir”. El sentido de la obra de García Márquez, *Cien años de soledad* (2007), no se halla en la materialidad del libro como tal sino en el lector que recorre las líneas y entra en interacción con el texto creando un mundo nuevo, solo posible por la particular experiencia que ha vivido y/o que pueda estar viviendo. Del mismo modo, el sentido del símbolo no está en el objeto que le representa sino en el actor que le percibe sagrado, o vital, para comprender su existencia. De lo contrario, todo símbolo tendría sentido para toda la gente; pero no todos consideran lo sagrado del dragón y no todos coinciden con un mismo sentido simbólico del dragón.

c. Crear una atmósfera espiritual que active la «resonancia» del símbolo

En esta atmósfera han de tenerse en cuenta los planos del objeto y del sujeto. La atmósfera se crea con la participación del sujeto actor en relación con el objeto (imagen) que hace visible el símbolo. Ambos se requieren para que sea posible una experiencia estética del símbolo. El maestro entonces, reconociendo ese territorio del objeto y el territorio del sujeto escolar que participará, según sus edades, su desarrollo socioafectivo, cognitivo, biológico... se dispone a crear la atmósfera espiritual, o sea, un ambiente que favorezca la «resonancia» del símbolo

⁵ Habrá materiales simbólicos para oír y para mirar, por ejemplo, y los maestros de música, danza y pintura tendrán mucho que decirnos.

en el «actor». ¿Qué hacer para que esa atmósfera permita la participación y resonancia del sujeto actor?

El rito es un escenario ideal. Es escenario de lo sagrado, del espacio y tiempo sagrados, donde el ser humano necesita participar y repetir unos gestos ejemplares que le conectan consigo mismo, con lo otro y con los otros. Siendo esto así, señalo algunos elementos que le constituyen (Duch, 2001, p. 188; Mèlich, 1996, p. 90-91): «Posee regularidad pautada y periodicidad, sobre todo en relación con fiestas determinadas y aniversarios». Este rasgo indica la constancia, pero, también un paso a paso que se marca en su realización; además, señala la frecuencia con que se realiza, marcada por eventos festivos y aniversarios. «Tiene sentido para ciertas personas». No todos comparten determinados ritos; pero, con los niños y jóvenes habría puntos en común que abordar, relacionados con situaciones propias de la condición humana: el amor, la muerte, el dolor, la envidia... «Se acostumbra presentar de una manera dramática». Que tenga un rasgo dramático implica la presencia de la narración mítica. Los actos que se repiten periódicamente y que tienen sentido para determinadas personas están mediados por unas formas particulares del lenguaje (los gestos, la disposición espacial de un lugar particular, el pensamiento mismo en su modalidad narrativa...). «Produce unanimidad de sentimientos en la población por medio de una experiencia vicaria y participativa». El rito es atravesado por la experiencia en donde se participa de los sentimientos que comparte un grupo; se podría hablar de los sentimientos que comparte determinado curso escolar, o varios de ellos, o toda la comunidad. Y, aunque la experiencia solo puede ser vivida por cada quien, ha de tenerse claro que la comunidad a la que se pertenezca puede favorecer o no esa experiencia. *Consigue unanimidad cuando su frecuencia es suficiente*, cuando no se formaliza en exceso, cuando son «suficientemente “visibles”» su dramatismo y sentido, cuando no entra en conflicto con otros valores de la sociedad.

Condición del momento in situ

Incluye la presencia física de los materiales simbólicos, de los sujetos actores participantes, de la potencial experiencia y la disposición del lugar donde tendrá lugar el *encuentro* (en el ámbito escolar, estar con grupos específicos es una constante, no siendo así el encuentro con el otro; pero el símbolo compartido lo favorecerá). Con esto previsto, el momento central se enfoca en provocar la *inmersión* de los sujetos actores dentro del material simbólico, ya se trate de un relato mítico⁶ leído en grupo,

⁶ Este relato se entiende no sólo en referencia a las historias de los dioses y héroes sino a construcciones narrativas con redes

de un video-película, de una música particular, entre otros. Esta inmersión podrá variar dependiendo de las condiciones del momento previo, pero lo que deberá ser una *constante móvil* (en medio de la variedad), serán las acciones al interior de dicho material⁷ siempre orientadas y acompañadas *in situ* por el maestro:

- a) Reconocer los símbolos presentes, esas marcas que contiene el material y que se manifiestan en imágenes de objetos tangibles, en ambientes determinados, en voces o expresiones de algunos personajes (a veces directas, a veces no) o en hechos acaecidos dentro de la obra simbólica seleccionada para esta experiencia.
- b) Establecer las relaciones entre esos símbolos y hallar “esa familia de sentidos inherentes a la obra misma” como dice Vásquez (2002, p. 178). Los símbolos no actúan por separado sino en campos relacionales u homológicos, situación que favorece su comprensión dentro de la red de sentidos del material simbólico. La tarea del sujeto actor, que puede ser un lector o un espectador actuante ya sea de obras impresas, de audio y/o audiovisuales, consiste en descubrir la cercanía o distancia entre unos símbolos y otros. Pero, esto no es muy sencillo y por eso la necesidad de leer varias veces con los niños y jóvenes. Tanto el cuento *El gigante egoísta* de Oscar Wilde para los más pequeños, o *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll para los que inician la secundaria, o la novela *El museo de la inocencia* de Orhan Pamuk para los que culminan, requieren varias miradas y una lectura a fondo.
- c) Evidenciar esas relaciones simbólicas a través de formas escritas construidas por los sujetos actores. Acá se construye un campo homológico⁸ (distinto del analógico), es decir, un texto que muestre la convergencia de constelaciones de imágenes donde hay más juego «sobre la materialidad de elementos semejantes que sobre una simple sintaxis»; donde hay

de campos simbólicos.

⁷ Estas acciones se deducen de los textos “Ese rosado objeto del deseo. Una lectura simbólica de *El lugar sin límites* de José Donoso” y “Me mataron los murmullos. El simbolismo de las voces de Pedro Páramo”, en *La cultura como texto*, Vásquez, F. De igual modo, de la propia experiencia de la autora en el trabajo simbólico con niños de primaria con video-películas como *Tarzán*, *El Rey León* (producidas y realizadas por Walt Disney, 1999 y 1994 respectivamente), *Buscando a Nemo* (Pixar Animation Studios, 2004), entre otros.

⁸ Como lo aplica Gilbert Durand basado en el término “homología” empleado por Levi Strauss (y citado por él mismo en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, p. 46-48). Durand asume la homología como método que permite hallar la convergencia de constelaciones de imágenes que son semejantes término a término en dominios diferentes del pensamiento.

una equivalencia estructural, más que morfológica; donde la «variación temática» y las confluencias tanto estáticas como cinemáticas tienen lugar; donde los símbolos pueden organizarse al mismo tiempo en torno de gestos y esquemas transitivos; pero, también en torno de puntos cristalizados, objetos que materializan símbolos (Durand, 2006, p. 46 y 48). En el ejemplo de *El Rey León*, el campo relacional Mufasa-vida-nacimiento-protección-presencia-padre-hijo-altura-cielo-Sol-vegetación-ciclo-tierra converge en torno de *equilibrio natural o estado deseado*; mientras que *Mufasa-muerte-fragilidad-hijo-huérfano-ausencia-huida-noche* converge en *situación accidental no deseada*. En ambos casos, las posibilidades de dar sentido al filme a partir del mismo se maximizan por el mismo acto de reconstrucción.

Condición del momento a posteriori

Toda experiencia simbólica, en el marco de lo pedagógico requiere un cierre ritual. Esto responde a la naturaleza del material con el que se trabaja, el símbolo. Esta parte puede darse con la mediación de alguna forma de expresión (escrita, audiovisual u otra, como cuadernos o materiales de diario personal, monólogos, reflexiones); y de comunicación (cartas, correos electrónicos, puestas en escena, canciones, artículos para publicar, postales, afiches, videos). La finalidad de este momento es triple: hacer visible a otros la comprensión simbólica del material leído, contagiar su riqueza con gestos simbólicos palpables y, especialmente, aprender a *encontrarse* como comunidad escolar (de grado, ciclo). Se pueden preparar gestos de: agradecimiento por la vida que los padres han dado a cada quien; reconocimiento a los abuelos y otros miembros de la familia por contribuir en el desarrollo infantil y juvenil logrado hasta entonces; reconciliación con los padres; de reconocimiento a la palabra y acción de los amigos (sobre todo en la secundaria); de reconocimiento a la labor del maestro en su propia formación, entre otros.

En síntesis, todo maestro está potencialmente en capacidad de configurar una didáctica del símbolo, empezando por reconocer sus particulares características y luego, creando escenarios de posibilidad para experimentarles, incluido él mismo como sujeto actor del material simbólico. Sin esta previa inmersión del maestro, hay que decirlo, es imposible dar sentido al campo simbólico que pueda trabajarse junto a los niños y jóvenes con las pretensiones acá expuestas.

Con este esbozo se trata de considerar una postura pedagógica que reconozca el poder del símbolo en la educación escolar, más cercana a esa inevitable condición simbólica del ser humano. Hemos tendido, en nuestros

roles de administradores educativos y de docentes a darle más fuerza a currículos que privilegian el desarrollo de un pensamiento lógico, más «racional», y menos impulso al desarrollo del pensamiento relacional (de vinculación de imágenes con la vida, de recepción estética de relatos míticos, música). No significa esto, que haya de suprimirse lo uno para dar lugar a lo otro, sino que se pierde de vista lo relacional como pulsión de vida interior y de comunidad *vinculada* en pro de una armonía vital⁹.

Referencias

- Aras. (2011). *El libro de los símbolos*. China: Taschen. Kathleen Martin (editora).
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2007). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2001). “Las acciones rituales y míticas” y “Los lenguajes de la religión”. *Antropología de la religión*. Barcelona: Herder.
- Durand, G. (2006). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eliade, M. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Paidós-Orientalia.
- Eliade, M. (1997). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza.
- García, G. (2007). *Cien años de soledad*. Bogotá: Alfabeta.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Páez, R. (2011). *Lo mítico en la formación de niños en educación básica primaria. Referentes teóricos para su pedagogía* (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.
- Vásquez, F. (2002). *La cultura como texto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Arnold, B. (productor) & Buck, Ch. & Lima, K. (directores). (1999). *Tarzán*, (cinta cinematográfica), Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Walt Disney Pictures (productora) & Allers, R. & Minkoff, R. (directores). (1994). *El Rey León* (cinta cinematográfica), Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Walters, G. (productor), Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures (estudios). (2003). *Buscando a Nemo* (cinta cinematográfica), Estados Unidos: Pixar Animation Studios.

⁹ Afirmación proveniente de la tesis doctoral ya mencionada.