



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



TESIS

**PEDAGOGÍA, ÉTICA Y ARTE: ESTUDIO DE CASO EN LA DANZA
FOLKLÓRICA EXPERIMENTAL**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
VALERIA GIL ORDUÑA**

**ASESOR:
DR. ROBERTO HERMILIO PÉREZ BENITEZ**

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO D.F., MARZO DE 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**PEDAGOGÍA, ÉTICA Y ARTE:
ESTUDIO DE CASO EN LA
DANZA FOLKLÓRICA EXPERIMENTAL**

**Por:
Valeria Gil Orduña**

Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropian las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.

Eduardo Galeano

A mis padres:
María Elena Orduña Tamayo y Arturo Gil Ponce
por apoyarme en el trayecto de mi formación académica;
por sus esfuerzos y sacrificios;
por ser ejemplo de pulsión de vida.

A mi hermano:
Christiam Gil Orduña
por su cariño y compañía.

A mis sobrinos:
Melina y Arturo
por ser impulso y aliciente transformador,
símbolo de esperanza de un mejor mundo.

A mi ser amado:
Mario Quezada Obispo
por su amor y compañía;
por ser esposo, compañero y amante;
por ser guía y aliento en este proceso.

A mi entrañable Maestro:
Ángel Rafael Espinosa y Montes
por su compañía espiritual en cada hora de trabajo;
por ser guía a través de su legado escrito;
por ser ejemplo de fuerza, de pasión y esperanza.

A los hombres y mujeres
que creen y trabajan por otro mundo posible,
que empeñan su ser y hacer individual por uno colectivo,
que arriesgan su integridad por la proclamación de un mundo más justo.

A todas y todos ellos dedico el presente trabajo.
Una semilla para contribuir a una realidad que es transformable.

AGRADECIMIENTOS

El esfuerzo individual es imprescindible para concluir proyectos, pero sin duda, la presencia y el hacer de las Otras y Otros que se suman a estos, es la fuerza principal para trascender a lo colectivo y transformar nuestra esfera pública. Por ello mi más profundo agradecimiento a mi casa de estudios: Universidad Nacional Autónoma de México, que no es un ente abstracto sino que, abraza el conjunto de mujeres y hombres que con su trabajo hacen posible la preparación académica y más humana de los estudiantes que ingresamos al nivel superior.

Asimismo, agradezco el apoyo y dirección del Doctor Roberto Hermilio Pérez Benítez, asesor del presente trabajo de tesis; a cada una y uno de mis lectores: Miguel Ángel Niño Uribe, Isabel Eugenia Contreras Lee y María Del Carmen Saldaña Rocha, quienes acompañaron mi carrera profesional como docentes y de manera crítica y reflexiva contribuyeron al mejoramiento de este trabajo recepcional. A Noemí Lilia Solís Bello Ortiz, por compartir su trabajo y abrir mi horizonte de investigación, asimismo, a Adriana Madrid Sotelo por ser apoyo y guía en la construcción de las entrevistas que conforman el momento empírico de investigación, por ser escucha de mis dudas y por su valioso tiempo para aclararlas.

Agradezco el apoyo y participación del Grupo Independiente Danzariega, folklor experimental, a su directora Paula Herrera Martínez y a sus bailarines: Angélica Sánchez Martínez, Lucero Rodríguez Ramírez, Norma Sylvia Aguilera Rodríguez, Olivia Fong Segovia y Oscar Navarro Ramírez. Con sus historias de vida, su sentir, su pensar y su hacer no sólo contribuyeron a la realización de este proyecto, sino que también han resignificado mi ser y hacer en la danza, experiencia imprescindible en mi vida.

Mi reconocimiento a Mario Quezada Obispo por sus desvelos, su paciencia, disponibilidad y lectura constante crítica-amorosa fundamental para la

construcción del presente trabajo. Siempre mi primer lector y mi primer crítico. Gracias por ser escucha, por ampliar mi horizonte de reflexión, por compartir tu trabajo y enriquecer el mío; por extender tu ser para ser conmigo.

ÍNDICE

Introducción	9
Capítulo I	
Preámbulo teórico-histórico de la Pedagogía	21
1.1. La polémica en torno al estatuto epistemológico de las Ciencias Sociales: el paso de la Pedagogía en la polémica incesante	21
1.2. La Pedagogía en el escenario posmoderno	26
Capítulo II	
La Educación y la Formación en el entramado pedagógico	32
2.1. La Educación: susceptible de intencionalidades diversas	32
2.2. La Formación como categoría conceptual en sí misma y sus dislocaciones	35
2.3. A manera de provocación: El descuido de la Pedagogía. Repensando el <i>telos</i>	41
Capítulo III	
Ética y Arte: forjadoras de una Pedagogía contracultural	45
3.1. Diversas miradas en torno a la Ética	45
3.1.1. De la Ética de la mismidad a la Ética de la alteridad: su reivindicación en la Pedagogía	53
3.1.2. El encuentro intersubjetivo en la Ética de la alteridad: imprescindible para generar consciencia ético-crítica	60
3.2. El Arte: activación significativa entre el quehacer pedagógico y el sentido ético de alteridad	65
3.2.1. La corporeidad y el Arte: medio dialógico y llamado a la alteridad	69
3.3. Otra Pedagogía posible	75

Capítulo IV	
De lo abstracto a lo concreto. Una mirada a la Danza como forma de práctica pedagógica con sentido ético de alteridad: la experiencia de las bailarinas y el bailarín grupo independiente Danzariega	79
4.1. La Danza. Un acercamiento al contexto de investigación empírica	80
4.1.1. La Danza Folklórica escénica, origen y permanencia en el Sistema educativo mexicano	90
4.1.2. Danzariega, folklor experimental: una propuesta alternativa para la lectura y denuncia de la realidad del México Contemporáneo	98
4.2 La Danza Folklórica experimental: Un <i>cómo</i> en la amplitud aclarada del <i>qué</i> pedagógico	122
Palabras finales	124
Notas	128
Bibliografía	135

INTRODUCCIÓN

“...La teoría social más fructífera es aquella que puede ser comprobada, no mediante una verificación estadística, sino [mediante] la resolución práctica y cotidiana de los problemas de la vida real...”

Espinosa y Montes Ángel Rafael

El trabajo de tesis más que ser un requisito académico, es una aportación o premisa que pretende abrir la posibilidad de sostener un diálogo, como ya lo mencionaba el Mtro. Espinosa y Montes: “la tesis es una experiencia que refleja la formación del sujeto que participa en ella” (1999, 8), un proceso inacabado que busca contribuir en la construcción de puentes teóricos y prácticos que permitan mejor leer el mundo para transformarlo.

El presente trabajo de tesis fue realizado bajo la perspectiva de la investigación cualitativa que se caracteriza por ser un proceso heurístico, que puede apoyarse en datos duros o empíricos, pero que no pretende su acumulación para verificarlos o ajustarlos a modelos teóricos e hipótesis rígidas. La investigación cualitativa exige al sujeto que investiga un acercamiento crítico y ético al problema de investigación, puesto que trabaja con sujetos de estudio pensantes y sensibles.

Se sustenta como tesis principal de este trabajo: La reivindicación del sentido ético en la Pedagogía y la apropiación del Arte como activación significativa, fuerza creativa y posibilidad de experiencias de formación. Ambas categorías fundamentales en el campo de la Formatividad y necesarias para replantear una Pedagogía contracultural, una forma de estar y de concebir el mundo diferente a la concepción dominante, vigente, que permita repensar críticamente las relaciones sujeto-mundo y sujeto-sujeto; así como forjar la formación de seres humanos con sentido de alteridad capaces de situarse en el mundo no como seres individualizados, sino como sujetos pensantes en comunidad.

Por ende, el objeto de estudio o problema de investigación se ubicó en la relación ineludible entre Pedagogía y Ética. Afirmando que la Pedagogía no puede prescindir de la Ética como criterio de acción, pero re-afirmando que tampoco puede continuar actuando bajo los principios de una ética particular, de una Ética de la mismidad, como lo menciona Gabriel Bello (1997), centrada en la conciencia individual. Es necesario el llamado a una Ética de la alteridad que se pronuncia a favor de la estructura dialógica, de la relación con la otra y otro ser humano que no son espejo de mí mismo, sino “otra libertad semejante a la mía” (Levinas, 2002, 37).

Las tres categorías aquí tratadas: Pedagogía, Ética y Arte, fueron situadas en el momento sociocultural actual al que algunos pensadores llaman: Posmodernidad, habitada por sujetos que pierden cada vez más su autoconciencia, no saben quiénes son y qué buscan. Al respecto, Lipovetsky (1986) hace referencia al vacío posmoderno, que señala, es ante todo cultural y espiritual y se caracteriza por la discontinuidad y ausencia del sentido de la historia, por la falta de fe en el progreso, la búsqueda del placer y la satisfacción del presente, el declive de la creatividad artística, la desconfianza en la razón y en la legitimación teórica que daba fundamento a las prácticas educativas y a todos los campos donde el hombre y la mujer se desarrollan.

A este respecto, Colom y Mélich (1994) mencionan que vivimos una crisis axiológica y antropológica, donde el sujeto ha desaparecido y la persona ha quedado difuminada en la masa; ello resulta más grave al hacer referencia a las relaciones de alteridad, a los procesos de comunicación y por ende a la Educación. Por su parte, Giroux y McLaren (1995) hacen un llamado a despertar, a no caer en el vacío de la indiferencia y el no hacer; si bien, la Posmodernidad es amenazante, el hacer humano no puede paralizarse. Ante la crisis, la posibilidad no debe morir, sino emerger.

Aunado a lo anterior, vivimos una crisis de sentido, una crisis de referente, donde toda utopía pareciera pierde razón de ser. La falta de conciencia ha provocado la pérdida del sentido de vida, la negación de las otras y otros seres humanos configuradores de nuestra existencia y la destrucción de la naturaleza de la que somos parte. Éstas, al no estar enmarcadas en los intereses económicos de la ideología dominante, se perciben como espacios innecesarios para el crecimiento económico y por tanto, su defensa y resguardo no yace en la agenda del sistema vigente. Eduardo Galeano muy atinadamente señala: “Si la naturaleza fuera un banco, ya lo habrían salvado”, pero el no serlo, nos condena junto con ella a perecer.

La ideología dominante a la que hago referencia no es una abstracción, como cualquier otra forma ideológica tiene una determinación material, una existencia que en la cotidianidad, en la escuela, en la sociedad, en las relaciones humanas, en las condiciones laborales se deja sentir con toda su fuerza, a tal grado que se ha internalizado por la subjetividad de los hombres y mujeres que habitamos México como legítima y única forma de vivir. “La ideología se objetiva en la práctica; por ello la ideología dominante vive dentro de nosotros y controla la sociedad fuera de nosotros” (Göran, en: Escobar, 2012, 65).

La dictadura ideológica del mercado que actualmente nos rige, impuesta a través del sistema económico-político neoliberal en su fase globalizadora, ha supeditado todo campo de la vida humana al campo de la Economía, ha subordinado los supuestos científicos que tienen contrastabilidad empírica, a los supuestos trascendentales que sólo se sostienen en la abstracción; ha antepuesto a la concepción del hombre y la mujer como sujetos, el concepto de objetos, de meras mercancías que valen por lo que reditúan y no por su ser subjetivo, su ser humano.

La visión cosificadora y reduccionista del hombre y la mujer como meros objetos manipulados y manipulables, ha llevado a la concepción y práctica de una

Pedagogía orientada al consumismo, una pedagogía banal y efímera que más que centrarse en los procesos de formación: humanización de los sujetos, se preocupa en los resultados rápidos de capital humano rentable para una economía de mercado, donde los intereses individualistas prevalecen sobre las mejores condiciones de vida para todos y todas. Ello ha provocado que los sujetos actúen desde una razón económica-instrumental que suprime el pensamiento crítico y reflexivo (Zemelman, 1999) y desde una Ética de la mismidad que vela por el individualismo y la trascendencia del Yo por encima del Nosotros¹.

En el ámbito educativo, los criterios mercantiles prevalecen sobre los criterios éticos y netamente pedagógicos; los indicadores que evidencian el desarrollo educativo se han distanciado del campo de la Formatividad para instalarse en el de la productividad y la competitividad, concebidas éstas bajo el paradigma de la economía de mercado que tiene como uno de sus principios la carencia, “no todos pueden tener todo” pues de suceder, el equilibrio efectuado en el punto de intersección de la oferta y la demanda (instrumento abstracto que determina lo racional y lo irracional, lo legítimo y lo ilegítimo) se alteraría provocando el caos (Hinkelammert, 2002).

En la actualidad, la noción de Educación y Formación han pasado a ser objeto de manipulación; es decir, recipiente vacío que se puede llenar de todo lo que se desee y seguir conservando el nombre o legitimando a través de éste aquello que en el desocultamiento sería simplemente inaceptable por atentar contra la vida humana. Bernard Honoré (1980) plantea que en la palabra Formación, se empaquetan actividades que son de otra naturaleza y se autoriza hacer cualquier cosa inaceptable en nombre de ésta. Es aquí, donde las intencionalidades perversas del sistema Neoliberal han encontrado su acceso al campo de la Pedagogía con una resistencia mínima consecuencia a su vez, del momento sociocultural que vivimos.

Renunciar a la pedagogía efímera, al desvanecimiento del sujeto humano, al individualismo, a la indiferencia; a la ideología de mercado que penetra en el campo de la Pedagogía y manipula a su conveniencia las nociones fundamentales que la configuran: Educación y Formación; y pronunciarnos a favor de una Pedagogía alterna a la vigente, en la que el sentido de alteridad prevalezca, donde el Otro se haga presente en su particularidad como sujeto y a su vez como colectividad frente a la cual asumo un compromiso y responsabilidad no como obligación moral, sino como necesidad ética; implica posicionarnos en contra de toda tendencia cosificadora del sujeto, actuar y pensar desde un criterio ético crítico “que *ubique* al ser humano en el centro de la historia humana, de las instituciones y de las leyes” (Hinkelammert, 2007, 23).

Ante dicha problemática, los objetivos que guiaron el proceso de investigación y fundamentación del planteamiento de tesis fueron los siguientes:

- Ubicar las posturas teórico-pedagógicas de distintos pensadores en torno a la Pedagogía y los conceptos fundamentales para su expresión: Formación y Educación.
- Plantear las concepciones de Ética que permiten re-pensar una Ética de la alteridad y con base en ello, una Pedagogía contracultural.
- Ubicar el papel del Arte como recurso potencialmente formativo, fuerza creativa, creadora y transformadora para forjar una Pedagogía que tenga como criterio de acción una Ética crítica cimentada en la alteridad.
- Conocer el sentido que tiene la Danza Folklórica experimental, su relación con la Pedagogía y la Ética de la alteridad; así como las funciones que cumple a nivel social desde la perspectiva de sus propios actores: las y los bailarines.

Para efectuar los objetivos planteados, fue necesario estructurar la metodología que trazaría las líneas de acción. A continuación expongo los momentos que conformaron el proceso de investigación.

El primer momento de investigación fue el teórico; trabajado desde un enfoque constructivista que considera que los seres humanos construimos el conocimiento y no lo adquirimos; que el objeto de estudio no es algo ya dado, sino que se construye (Álvarez, 2003, 47); y que las teorías no son principios a los que tenga que adecuarse el objeto de estudio, sino que son el lente que permite leer y reconstruir la realidad profundizando en lo aparente, en lo complejo (Espinosa, 1999, 67). Asimismo, se trabajó desde una visión “integradora”, que plantea la conveniencia de revisar trabajos previos (teorías) con el fin de que contribuyan en la construcción del planteamiento del objeto de estudio (Hernández, 1991, 526).

La teoría fue sustancial durante todo el proceso. Permitió conocer y valorar las investigaciones previas respecto al tema de interés y destacar conceptos clave que no habían sido pensados en un inicio; de igual manera, orientó la recolección de información, su análisis y lectura crítica en cada uno de los momentos de investigación.

Las aportaciones teóricas que permitieron la construcción metodológica del proyecto de investigación fueron retomadas de: Ángel R. Espinosa, Ricardo Sánchez, Pierre Bourdieu, Claire Selltiz, Juan L. Álvarez-Gayou, Roberto Hernández y Michael Foucault.

Para la contextualización de las tres categorías en cuestión, la revisión de los siguientes autores fue fundamental, puesto que parten de una visión amplia de lo que es el Neoliberalismo y la Posmodernidad: David Harvey, Guilles Lipovetsky, Henry A. Giroux, Peter McLaren, Adriana Puiggrós, Jean-Pierre Pourtois y Huguette Desmet, Antoni J. Colom y Joan-Carles Mèlich. Algunos de ellos abordan el papel decadente de la Pedagogía en el escenario posmoderno y otros

dejan entre ver que no todo está perdido y que ante la crisis que vivimos, la acción esperanzadora puede surgir para contrarrestar el desvanecimiento de lo humano.

En cuanto al tratado de la Pedagogía como ciencia del pensar y hacer educativo, fue necesario en un primer momento, la revisión de los teóricos J. M. Mardones y N. Ursua, quienes exponen las polémicas en torno a la cientificidad de las Ciencias Sociales que hicieron evidente la necesidad de replantear el paradigma de las ciencias verdaderas, del modelo único legitimador de lo científico o no científico. En un segundo momento, los planteamientos de Jaime Sarramona, Ethel Manganiello y Fritz März permitieron estudiar el paso de la Pedagogía en dichas polémicas.

Los estudios en torno a la Pedagogía realizados por los autores arriba mencionados, me posibilitaron distinguir dos categorías fundamentales que la constituyen y que se encuentran en estrecha relación: la Formación y la Educación; la primera en ocasiones rechazada por su complejidad teórica; y la última, manipulada y usada para fines diversos por su ambigüedad. Para su análisis, autores como: Pierre Bourdieu y Jean C. Passeron, Bernard Honoré, Theodor Adorno, Paulo Freire, entre otros ya mencionados, fueron fundamentales para desmembrar dichas categorías y re-plantear su ser y hacer en la Pedagogía. El estudio de las mismas me llevó a inmiscuirme en lo referente a los fines, donde los planteamientos aristotélicos fueron de gran relevancia para re-pensar el fin o fines de la Pedagogía.

Otros teóricos revisados, en cuanto al análisis de las siguientes categorías conceptuales: Ética, Ética de la mismidad y Ética de la alteridad, fueron: Juliana González, Adolfo Sánchez, Adela Cortina, Paulina Valencia, Noemí L. Solís Bello, Gabriel Bello, Franz Hinkelammert, Henry Mora, Andy Hargreaves y Emmanuel Levinas.

En lo concerniente al Arte como recurso formativo que posibilita la toma de conciencia y la reivindicación de las y los sujetos como seres creativos y creadores, se consideraron las aportaciones de los siguientes teóricos: Graeme Chalmers, María López y Adolfo Sánchez.

Para una mayor comprensión de lo que implica la Alteridad y su presencia en el Arte como medio de comunión y comunicación, fue importante abordar la categoría conceptual: cuerpo, ya que es la dimensión inmediata con la que el sujeto se relaciona con las y los Otros que le rodean. Lo señalado por Verónique Girard, Marie Joseph, María T. Glez, Susana y Hernán Kesselman, Daniel Denis, Margarita Baz y María López fue retomado para este respecto.

Una vez abordado lo referente a la Ética y el Arte, se re-planteo la necesidad de otra pedagogía posible, una Pedagogía contracultural alterna a la vigente. Para su fundamentación, los planteamientos de Antoni J. Colom, Joan-Carles Mèlich y Ken Goffman fueron imprescindibles.

En cuanto a la Danza, escenario del estudio de caso, los planteamientos de Margarita Baz, Alberto Dallal, Anya Peterson, Colombia Moya y Pablo Parga, fueron fundamentales para la construcción de su cuerpo teórico.

Es importante mencionar que la aportación de estos pensadores, no se limitó a un apartado o categoría conceptual, sus planteamientos se relacionan y contribuyen a la argumentación total de lo aquí propuesto.

El segundo momento de investigación fue el empírico; para el desarrollo de éste, delimité el estudio del Arte enfocándome en una de sus tantas manifestaciones: la Danza y en específico al Género escénico: Danza Folklórica experimental. Posteriormente centré mi atención en un grupo dedicado a este género: Grupo independiente Danzariega, con el que he llevado un trabajo de autoobservaciónⁱⁱ durante tres añosⁱⁱⁱ.

Mi interés por esta manifestación y en específico por este género dancístico, no es casualidad. Mi formación en el campo de la Pedagogía me ha permitido leer lo pedagógico en la ejecución dancística y principalmente en el proceso de construcción y discusión de una obra de folklore experimental; el ser observadora como público en general y en particular como Pedagoga y el ser también ejecutante de dicha expresión artística, me ha posibilitado la construcción de un puente teórico y práctico argumentativo para la tesis aquí planteada.

Mi quehacer en este momento fue evidenciar a través de los testimonios de las bailarinas y el bailarín del Grupo Danzariega, el trasfondo pedagógico que tiene esta propuesta alternativa y su potencialidad para forjar a través del Arte quehaceres que en el campo educativo y formativo se han descuidado y que en el momento de crisis que vivimos, es necesario destacar y echar mano de estos otros espacios que nos muestran que es posible posicionarnos en otra línea de pensamiento, en otra concepción de mundo, de las relaciones humanas aun con el peso histórico que se mira como determinante, pero que en realidad sólo es condicionante.

La razón por la cual ubico el estudio de caso en esta población, es porque en su propuesta dancística a la que han denominado folklore experimental, hay una ruptura con la forma en que se ha pensado y ejecutado el folklore tradicional. Es una propuesta poco trabajada, que tiene como base la técnica del folklore y la denuncia y pronunciamiento de los problemas del México contemporáneo; si bien hay otros grupos o compañías que tienen similitudes, estos llegan a ser muy específicos en alguna temática que desarrollan, por ejemplo: la atractiva propuesta dancística del *Ballet Folklórico México de Colores* se centra principalmente en la temática de la homosexualidad; otro ejemplo es el Ballet Folklórico de la Universidad de Colima, que trabaja una interesante propuesta de folklore en la que abordan diversas temáticas como los mitos religiosos, escenas de la vida cotidiana, festividades, alusiones amorosas, tragedias; pero retomadas principalmente de los pueblos autóctonos.

El Grupo Danzariega, en este sentido, trabaja con temáticas diversas del México de hoy, sin renunciar por ello a la memoria colectiva, estas temáticas son: la Violencia a las mujeres, trabajada en un montaje titulado "*Pero ésta... es una voz en marcha*"; Movimientos sociales como el Zapatismo y el movimiento de Independencia, el primero en un montaje titulado: "*Se está juntando el agua de los arroyos*", y el segundo titulado "*Agravio*"; y la temática de la ciudad, el día a día en la Ciudad de México, montaje titulado "*El fluir del laberinto*".

En el momento de llevar a cabo la investigación empírica, el grupo estaba conformado por cinco bailarinas y un bailarín; su edad oscilaba entre los 19 a 35 y de los 50 a 60 años de edad. Todos ellos a parte de estar dedicados a la Danza y algunos, ser bailarines de formación, tienen otras profesiones que los han constituido no sólo como un grupo de bailarines, sino también como un grupo multidisciplinario e interdisciplinario que trabajan en la propuesta dancística. Las profesiones e instituciones en las que se formaron son las siguientes: Antropología Física en la Escuela Nacional de Antropología e Historia; Sociología Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México; Comunicación Social en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco; Antropología Social en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa; y Licenciatura en Educación Física en la Escuela Superior de Educación Física.

El trabajo empírico con el Grupo se realizó a través de la técnica de entrevista que se concibe como "una conversación que tiene una estructura y un propósito; en la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias" (Álvarez, 2003, 109). Para la correcta aplicación de éstas, se construyó un propósito específico: *Conocer el sentido que tiene la Danza Folklórica experimental para las bailarinas y el bailarín del Grupo independiente Danzariega; así como las funciones que desde su punto de vista tiene y cumple este tipo de expresión a nivel social*. Posteriormente se elaboraron las preguntas o diseño de estudio con base en el propósito, pero sin predeterminedar por ello las respuestas. Fue un guión estructurado y formal con preguntas abiertas. Una vez

revisado el diseño, se aplicaron y posteriormente se transcribieron para su análisis^{iv}.

El tercero y último momento fue el interpretativo; la experiencia de los bailarines en complementariedad con las aportaciones teóricas de los autores aquí trabajados, permitió argumentar que hay prácticas y experiencias de formación, no necesariamente enmarcadas en el ámbito de lo formal, que posibilitan enriquecer el quehacer pedagógico y que son una vía para el *cómo* concretizar el *qué* aquí propuesto. Los planteamientos de Paulo Freire, Henry Giroux, Bernard Honoré, Emma M. Fragoso y los tratados en torno a las teorías pedagógicas y de la Educación realizados por Jean Château, Lorenzo Luzuriaga, James Bowen y Peter R. Hobson fueron el lente teórico-pedagógico principal para su análisis e interpretación.

La metodología aplicada para alcanzar los objetivos, dio como producto el presente trabajo constituido por cuatro capítulos.

En el capítulo I se aborda lo correspondiente a la Pedagogía, partiendo de las polémicas en las que se han sumergido las Ciencias Sociales y que indudablemente han trastocado el estatuto epistemológico de ésta; y su travesía en el momento actual, anunciado como Posmodernidad.

En el capítulo II se revisa lo referente a la Educación y Formación, categorías fundamentales que constituyen a la Pedagogía y que por su ambigüedad y complejidad, han sido manipuladas y tergiversadas a favor de los intereses políticos y principalmente económicos del sistema dominante, que más que ver por el desarrollo y mejora de las condiciones de vida de las y los sujetos, trabajan para su bienestar individual y crecimiento personal. Asimismo, a manera de provocación se re-piensa el *telos* de la Pedagogía y se propone a la Formación como fin último de ésta.

En el capítulo III se reflexiona sobre la actual condición de crisis: la falta de concientización que ha llevado al desvanecimiento de lo humano y a la supremacía de los intereses económicos. Donde la Pedagogía ha sido escenario de la perversidad neoliberal, adoptando el discurso y lógica del mercado. Frente a ello, se propone la reivindicación de la Ética como reflexión crítica y forjadora de la alteridad y la apropiación del Arte como activación significativa, capacidad creativa y transformadora para re-pensar otra Pedagogía posible, alterna a la vigente, diferente a la concebida por el modelo económico político neoliberal en un momento posmoderno amenazante (Colom, 1961).

En el capítulo IV, construido a partir del material empírico, se revisa lo correspondiente a la Danza (concepciones, elementos que la conforman y géneros en los que se divide) y los puntos de encuentro con la Pedagogía; el género Danza Folklórica, su origen y vigencia en el sistema educativo; y la propuesta del Grupo Danzariega, su aportación y resignificación desde y para el campo de la Pedagogía, evidenciando su relación con lo educativo, lo formativo y con el criterio ético de alteridad.

Por último, a manera de palabras finales, se culmina este trabajo recepcional, haciendo de manifiesto que la investigación no termina, puesto que somos seres inacabados que vivimos en un contexto que se mueve, cambia y donde las problemáticas persisten. Lo aquí propuesto es una posibilidad para transformar y en el continuo estar siendo los proyectos y alternativas que contrarresten la crisis de lo humano, serán la sed constante y motivo de resistencia en el quehacer pedagógico.

I. PREÁMBULO TEÓRICO-HISTÓRICO DE LA PEDAGOGÍA

“La problematización no puede existir sin historicidad, es decir, tiene antecedentes, marco teórico referencial, ubicación espacio-temporal, grados de concreción y dimensiones del problema, que son recortes de éste que sirven para precisarlo y delimitarlo”.

SÁNCHEZ PUENTES

La discusión filosófica incesante en torno a la cientificidad de las Ciencias Sociales se ha presentado desde la antigüedad hasta nuestros días. Mardones y Ursua (1998) en su obra *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales*, hacen referencia a dicho debate que sin duda trastoca a la Pedagogía y que si bien, su vigencia sería redundar en lo ya planteado o “superado”, considero de suma importancia como estudiante formada en el campo de la Pedagogía, conocer y no pasar por alto la problemática epistemológica a la que se han enfrentado históricamente, así como no perder de vista que su complejidad radica en el hecho de que tratan lo humano; y el comportamiento de éste no se puede limitar sólo a leyes mecánicas ni a métodos matemáticos. Cada sujeto es una particularidad, lo dificulta la comprensión e interpretación de lo social.

1.1. Las polémicas en torno al estatuto epistemológico de las Ciencias Sociales: el paso de la Pedagogía en la polémica incesante.

El siglo y época llamada “renacimiento”, dejó grandes retos y más aún polémicas en torno al estatuto epistemológico de la ciencia. La epistemología tradicional u ortodoxa planteó que en todo estatuto epistemológico se considera al objeto de estudio y su fundamento teórico como elementos indiscutibles para poder ser ciencia. Asimismo, Descartes sostenía que la utilización de un método era lo que denotaba el grado de cientificidad; en el siglo XV, ciencia, era todo aquello que respondiera únicamente al método científico.

Al respecto, Mardones y Ursua (1998) tratan las tres polémicas en torno a las Ciencias Naturales y a las Ciencias Sociales. Para su comprensión, nos introducen en los planteamientos de la Filosofía del método científico condensados en dos tradiciones:

La primera, corresponde a la *Tradición Aristotélica* que tiene su origen precisamente en el pensamiento de Aristóteles. Ésta es la tendencia de las Ciencias Sociales. Sostiene que hay una causa, pero pueden existir diversos efectos y que la razón del porque de las cosas responde a explicaciones teleológicas que buscan la comprensión y la formulación de ideografías a través de un pluralismo metodológico. En dicha tradición, la ciencia es concebida como explicación teleológica.

La segunda es la *Tradición Galileana*, tiene sus raíces en Pitágoras y Platón, pero adopta esta denominación, ya que es Galileo Galilei el creador del método científico experimental. Ésta es la tendencia seguida por las Ciencias Naturales o exactas. La ciencia desde esta tradición es concebida como explicación causal: acción-reacción, buscando siempre comprobar, verificar y formular leyes generales. Es así como nace la ciencia moderna que pretende encontrar la exactitud y controlar todo fenómeno a través de fórmulas matemáticas.

A lo anterior, se presentan las tres fases o polémicas de la controversia. La primera polémica: El *Positivismo Decimonónico (erklären)* vs la *Hermenéutica (verstehen)*; el primero busca leyes, normas que generalicen el por qué de las cosas; pretende encontrar la exactitud y comprobar todo lo que se desea explicar; lo científico recurre a lo empírico como la única forma de llegar al conocimiento. Mientras que la segunda, busca la interpretación y la comprensión de la particularidad; nace como una nueva posibilidad de hacer conocimiento y se pronuncia en contra del monismo metodológico, de la explicación causal y del

canon de las Ciencias Naturales aplicado a las Ciencias Sociales y del interés dominador que reduce todo a un objeto.

En la segunda polémica, el *Racionalismo Crítico* se posiciona frente a la *Teoría Crítica*. El *Racionalismo Crítico* busca el conocimiento, no ya desde la verificación, sino desde la falsación (K. Popper), es decir, la ciencia deja de ser absolutamente segura para ser hipotética; esta lógica inversa continúa respondiendo a la explicación causal y al monismo metodológico, ya que para Popper, las Ciencias Sociales debían someterse al método científico; una máxima en este paradigma es que todo tiene que ser objetivo, nada subjetivo. Por su parte, la *Teoría Crítica* nace en la escuela de Frankfurt y brinda la posibilidad de construir objetos de estudio desde la razón y la interpretación, la ciencia se concibe como búsqueda y no como verdad absoluta; destaca el interés emancipador de éstas y se reconoce a la subjetividad como punto central en el campo social; se rechaza el monismo metodológico y se propone la búsqueda de métodos que vayan más allá de lo aparente, de lo observable. Hay un posicionamiento a favor de lo objetivo y lo subjetivo, puesto que ambos conforman lo social.

Por último, la tercera polémica: *Modelo Nomológico-deductivo (explicación) vs Diversos Juegos de Lenguaje (intención)*. El *Modelo Nomológico-deductivo* es una continuación de la concepción positivista de la ciencia; lo *nomológico* hace referencia a la ley, a la norma, a una implicación universal. Por su parte, la línea *Diversos Juegos de Lenguaje*, se refiere a la construcción del sentido que permite comprender los procesos sociales a través del significado del lenguaje común: es necesario comprender los juegos de lenguaje para comprender el comportamiento social. Se posiciona frente a un método para las Ciencias Sociales diferente al de las Ciencias Naturales.

Mardones y Ursua a manera de conclusión, comentan que el postulado de la complementariedad se pronuncia como posibilidad, ya que la explicación científica ni es sólo causalista, ni sólo teleológica: se complementan.

Lo anterior permite conocer el problema de la producción o construcción del conocimiento, en palabras de Alicia de Alba (1987), de la teoría del conocimiento del objeto en general, es decir, la epistemología; pero ahora bien ¿Qué sucedió o qué sucede con el problema de la teoría del objeto educativo: la teoría pedagógica? Ambas problemáticas guardan una ineludible relación; lo expuesto en párrafos arriba es la filogénesis de las polémicas a las que posteriormente se enfrentó la Pedagogía: ciencia, disciplina, arte o teoría.

La Pedagogía ha atravesado por una crisis de verdad, que ha traído como consecuencia diferentes concepciones de su *ser* y su *quehacer*. Por ejemplo: Larrosa Bondía menciona que es una disciplina; Alicia de Alba se refiere a ella como Teoría pedagógica o Ciencia de la Educación; García Hoz como estudio analítico; Carr y Kemmis sostienen que la complejidad de la Pedagogía se debe a que no es ciencia, sino un arte, una actividad humana que requiere de facultades y habilidades innatas; es decir, no todos poseen esta capacidad de recibir y transmitir educación; o Manganiello y Sarramona que la ubican como ciencia, por mencionar algunos (Sarramona, 1985).

Sarramona plantea que la problemática epistemológica de la Pedagogía se centra principalmente en su objeto de estudio: la Educación. Algunos autores consideran que ésta es una tarea práctica y que por ese hecho se mueve en un terreno diferente al de la especulación científica. Al respecto, el autor comenta que indudablemente es una tarea práctica, pero ello no significa que se realice de forma intuitiva o improvisada, sino que, se puede explicar la acción a través de especulaciones filosóficas sobre la Educación.

Asimismo ha sido fuertemente criticada, ya que se considera que no posee un objeto de estudio propio, puesto que, al ser la Educación un crisol de experiencias, de problemáticas y de interpretaciones, su estudio traspasa las barreras disciplinares, llegando así a trastocar el objeto de estudio de otras ciencias. Referirnos a la deserción escolar, a los problemas de aprendizaje, al financiamiento de la educación, a la ética profesional, entre otras cuestiones, implica necesariamente la extensión de la mirada pedagógica a la Sociología, a la Psicología, a la Economía, a la Filosofía y a otras ciencias más para hacer un análisis profundo de la temática a tratar.

Al respecto, Manganiello sostiene que:

La Pedagogía, aunque de carácter sumamente complejo, es una ciencia unitaria y armónica. Sus relaciones con las demás ciencias han ido ampliando y profundizado su contenido. Han surgido así diferentes enfoques dentro de ella que constituyen ramas o aspectos del saber pedagógico que adquieren cada vez más una relativa independencia, pero que sólo aprehenden un aspecto de la totalidad del fenómeno educativo (Manganiello, 1970, 203).

Aunado a lo anterior, Fritz März menciona que la unidad de las ciencias se debe a que comparten el mismo objeto material: el hombre, pero cada una con un objeto formal que la particulariza. Siendo el objeto formal de la Pedagogía “el *Hombre educandus*, el hombre necesitado de educación, en orden a todo lo que esté relacionado con su educación y formación” (1990, 26 y 29).

Como ya se citó, Ethel M. Manganiello (1970) ubica a la Pedagogía como una ciencia de la Educación unitaria que se relaciona con otras ciencias; algunos otros autores hacen referencia a las ciencias auxiliares o ciencias de la Educación, concibiendo a la Pedagogía como la ciencia general de la Educación que integra todos los enfoques parciales; otros, sostienen la muerte de la Pedagogía como ciencia de la Educación en beneficio de las Ciencias de la Educación y Ciencias

Pedagógicas, cada una de ellas contempla a la Educación desde un punto de vista científico sin que desaparezca la Pedagogía (Cfr. Sarramona, 1885, 35-36).

Jaime Sarramona sostiene que la Pedagogía es una Ciencia, puesto que su objeto de estudio es un fenómeno social susceptible de explicación y anticipación de resultados que aplica para ello una metodología. Para este autor, el saber científico está fijado por la *crítica*, provisionalidad donde las verdades absolutas se desvanecen y las teorías se modifican al estar enmarcadas en contextos cambiantes; por el *sistematismo*, ordenamiento e ilación de pensamientos y de datos para formar estructuras coherentes; por la *explicación de los fenómenos*, entendida como la determinación de sus causas y una descripción de cómo ocurren; por la *objetividad*, que se logra a través de la contrastación extrasubjetiva^v; y por el *lenguaje propio*, desde dónde el investigador asume un discurso y lo hace suyo, qué teorías le ayudan a fundamentar su objeto de estudio y cómo se lo apropia.

Las Ciencias Sociales en general y la Pedagogía en particular, no pueden huir de su carácter polémico, ya que, al ser el sujeto humano el fin en sí mismo que persiguen, lo complejo y lo controversial serán la constante que permitan su re-pensar en el mundo.

Para comprender el *ser* y *quehacer* de la Pedagogía en la actualidad, será necesario situar el momento posmoderno, tiempo problemático donde el objeto de estudio toma cuerpo y significado.

1.2. La Pedagogía en el escenario posmoderno

Toda etapa o época histórica precede de un ideal de ser humano que lleva a modos de organización social, a plantear la concepción de vida, la de un *modus vivendi* en todas sus dimensiones, necesariamente a la Educación; que según sea

el caso, representan paradigmas a rebasar o superar por necesidades o exigencias que el momento histórico demande. La historia de la humanidad se entreteje al mismo tiempo con la historia de la Pedagogía que describe y explica en sucesión cronológica el ser y hacer de la Educación.

En el presente apartado, centro la mirada en el momento sociocultural al que algunos pensadores denominan: Posmodernidad, que nace en el modelo económico-político actual, el Neoliberalismo en su fase globalizadora^{vi}. Ello no significa que el primero sea producto del segundo, su sincronía es coincidente, ambos devienen de lógicas y criterios de acción distintos; sin embargo, la epigénesis de la Posmodernidad se concibe como consecuencia lógica cultural del Neoliberalismo (Fredric, en: Sánchez, 1997).

Las transformaciones discursivas y estructurales en las que se ha sumergido la Posmodernidad, han arrojado una variedad de posiciones teóricas que pretenden explicar qué es y cuáles son sus implicaciones. A este respecto, Adolfo Sánchez Vázquez sostiene que la Posmodernidad “alude a un conjunto de proposiciones, valores o actitudes que independientemente del grado de su validez teórica funcionan ideológicamente como parte de la cultura, la sensibilidad o la situación espiritual de nuestro tiempo”. “El prefijo *pos* sugiere que la Posmodernidad no puede prescindir de la Modernidad sea para continuarla, negarla, radicalizarla o despedirse de ella” (1997, 317). Por ello, es necesario hacer una revisión en torno a la Modernidad, para así comprender el momento actual que vivimos.

La Modernidad “se define como una separación del mundo objetivo, creado por la razón y del mundo de la subjetividad, centrado en la persona” (Pourtois, 2006, 25); como un proceso histórico que se abre con el proyecto ilustrado; caracterizado por la búsqueda de la emancipación humana, el culto a la razón, el dominio del hombre sobre la naturaleza y la preeminencia del futuro como vía hacia el progreso. Por tanto, dos características que marcaron al modernismo

fueron la racionalización y la producción excesiva de saberes. En la Modernidad, la Pedagogía era escolarizante y normalizadora, las máximas que perseguía eran el progreso y la razón, paradigmas disolventes de las particularidades y estrategias homogeneizadoras (Puiggrós, en: De Alba, 1995, 179).

Ahora bien, es importante aclarar que el posmodernismo no supone un contraste radical frente a la modernidad. Posiblemente la similitud más notable entre una y otra es el carácter dual: abre posibilidades de desarrollo y a su vez limita lo humano y lo social. Por lo anterior, Henry A. Giroux menciona que, dicho momento histórico puede concebirse como amenaza, como posibilidad, o como una categoría con inclinación bivalente: amenaza-posibilidad (Cfr. Giroux, en: De Alba, 1995, 233-234).

Si bien como menciona Lipovetsky, la noción de lo posmoderno no es clara, ésta designa una ola profunda y general a la escala de todo lo social que evidencia una crisis...

Es una condición propia de la vida contemporánea caracterizada por la discontinuidad y ausencia del sentido de la historia, por la falta de fe en el progreso, la búsqueda del placer y la satisfacción del presente, el declive de la creatividad artística, la desconfianza en la razón, en la legitimación teórica que daba fundamento a las prácticas educativas y a todos los campos donde el hombre y la mujer se desarrollan (Lipovetsky, 1983, 79).

En este escenario, la escuela se caracteriza por extender el dominio del conocimiento con la pretensión de formar capital humano, poder vital para el crecimiento económico. En la era posmoderna, la Educación ha dejado de ser una tarea exclusiva de la Pedagogía y de la institución escuela para convertirse en un asunto de interés de todos los campos prácticos, siendo el económico el principal interesado.

Aunado a lo anterior, el papel de la Pedagogía se puede analizar desde dos vertientes, desde mi punto de vista: la inmediata y acorde al sistema vigente y la repensada desde la heterogeneidad y el rechazo a las narraciones maestras, estas últimas características de la Posmodernidad.

En el primer caso, la Pedagogía tendrá como tarea principal responder a los intereses empresariales, a la competencia internacional, a los flujos de capital y movilidad del trabajo. En el segundo caso, la Pedagogía posmoderna “verá la difusión y la articulación de los conocimientos...e insistirá en la defensa del sujeto”. Es decir, tenderá a analizar la variedad de corrientes de pensamiento pedagógico y sacará el mejor provecho, ello provocará que ningún paradigma sea modelo general y universal. La visión de la Pedagogía en la era posmoderna, a diferencia de la era modernista que buscaba lo universal, el monismo metodológico y la homogenización, será construir una Pedagogía dinámica y compleja que reconozca el pensamiento plural (Cfr. Pourtois, 43)^{vii}.

Considero que la primera visión es la que hasta el momento ha prevalecido y ha provocado la represión de la memoria emancipadora en los procesos de formación, llevando a los sujetos a la individualización, a la indiferencia, a la pérdida de conciencia reflexiva y crítica. La segunda visión sería una propuesta alternativa que me parece importante tener en cuenta.

Hasta aquí, pareciera que una de las características principales de la noción posmodernidad, es no tener una concepción única de lo que es la cultura posmodernista en la era del capitalismo tardío^{viii}. Ante ello, Giroux abre la posibilidad de concebir al posmodernismo no sólo como amenaza, como proceso de desterritorialización y rompimiento de narraciones maestras, sino también, como una vía de construcción, un posmodernismo de la resistencia que ha cuestionado fuertemente el eurocentralismo, la marcha unitaria del progreso, la conversión del mundo en fábrica para la producción capitalista y que ha dado voz a los Otros excluidos (en: De Alba, 1985, 81).

El posmodernismo ha lanzado su ataque principal a la noción modernista de universalidad política. Al insistir en la multiplicidad de las posiciones sociales, ha puesto seriamente en tela de juicio el debate político de la modernidad con sus divisiones entre el centro y los márgenes, y al hacerlo, ha abierto espacios para aquellos grupos generalmente definidos como los otros excluidos. En efecto el posmodernismo ha reafirmado la importancia de lo parcial, lo específico y lo contingente, con lo cual ha dado expresión general a las demandas de una amplia variedad de movimientos sociales (Giroux, en: De Alba, 1985, 81).

Para Giroux, la crítica posmodernista ofrece una combinación de posibilidades reaccionarias y progresistas (1995, 229). Consideró a ésta, una perspectiva emancipadora y esperanzadora, ya que al concebir estos tiempos como un posmodernismo de la resistencia, la Pedagogía cambia su visión, y lejos de responder a un sistema dominador bajo la lógica del capital, examina cuidadosamente sus suposiciones y análisis, es decir, se posiciona críticamente.

La Posmodernidad de la resistencia no supone la muerte del modernismo y el rechazo total de los ideales modernistas, si bien, como menciona Peter McLaren “las trayectorias teóricas posmodernas toman como punto de partida el rechazo a los fundamentos básicos de la racionalidad ilustrada de la tradicional epistemología occidental”; la fe en la razón humana persiste (en: De Alba, 1995, 104). Al respecto Giroux sostiene:

En la mejor tradición de la iluminación, la razón ofrece al menos la suposición y la esperanza de que hombres y mujeres pueden cambiar el mundo en el que viven. El posmodernismo desgasta los límites del mundo y hace visible lo que a menudo se ha considerado irrepresentable. La tarea de la modernidad, con su fe en la razón y en la emancipación puede quizá renovar su premura por un mundo posmoderno en el que la diferencia, la contingencia y el poder se puedan reafirmar (Giroux, en: De Alba, 1995, 96).

Es en esta diferencia y en este pluralismo que la posibilidad se pronuncia, puesto que al rechazar las verdades absolutas, los caminos de construcción para

la emancipación se diversifican, así como los discursos. Pero al ser el pluralismo una máxima de la Posmodernidad...

El gran peligro está en que cuando todo es pedagógico, ya nada es pedagógico y la palabra ya no tiene sentido. La paradoja radica en la realización total de una idea y su desuso por exceso mismo. Hay efecto de sentido y todo es confusión (Baudrillard, en: Pourtois, 2006, 45).

Al dar cabida y reconocimiento al pensamiento plural se corre el riesgo del relativismo sin fundamento y la confusión donde todo vale pero nada es claro. Por ende, lo crítico, lo ético y lo formativo tiene lugar y puede aplicarse en todo paradigma humanista o perverso.

Por ello se presenta como necesidad para el presente trabajo de tesis, desmenuzar dos categorías centrales en el campo de la Pedagogía: Educación y Formación; que como consecuencia del pluralismo, se han usado sin límite y como medio para legitimar lo que guarda intenciones perversas.

II. LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN EL ENTRAMADO PEDAGÓGICO

La necesidad de una Educación que responda a las demandas del empleo, a alcanzar la internacionalización promoviendo habilidades para la empleabilidad en un contexto de globalización, la flexibilidad profesional y la competitividad, ha traído como consecuencia dislocaciones en las categorías Educación y Formación, atribuyendo a éstas un sin número de adjetivos calificativos que alteran su significado y sentido en el campo de la Pedagogía y en el desarrollo humano del sujeto. Por ello el llamado necesario y urgente a detenernos y hacer una revisión de lo que es la Educación, la Formación y sus implicaciones.

2.1. La Educación: susceptible de intencionalidades diversas

*Para mi educación es simultáneamente un acto de conocimiento,
un acto político, y un acontecimiento artístico.
Yo no hablo de una dimensión política de la educación,
ni de una dimensión cognitiva de la educación.
Así como tampoco hablo de la educación a través del arte.
Por el contrario. Yo digo educación es política, arte y conocimiento.*

PAULO FREIRE

Estudiar la Educación implica saberse inmerso en una encrucijada entre el *ser* y el *deber ser*. Implica recocer al fenómeno educativo como un todo complejo, y es por este atributo, que la Educación es susceptible para adecuar toda clase de significados y sentidos; para ser manipulada y usada tanto para beneficios sociales como individuales, concebida para fines humanos y en contra de lo humano.

Adorno y Becker al conversar sobre la *Educación para superar la barbarie*^{ix} (Capítulo VII, 1998, 104-114) nos permiten reflexionar al respecto, puesto que, debaten en torno a la Educación como posibilidad para emancipar al sujeto

humano, pero a su vez, capaz de generar barbarie, ya que hay momentos represivos y opresivos de la cultura.

Aunado a lo anterior, Henry Giroux aborda la naturaleza dual de la Educación, sosteniendo que por un lado, es posibilidad de crecimiento de la sabiduría humana; es búsqueda de discurso crítico, de una nueva esfera pública, siendo la escuela el lugar involucrado en la lucha social; y por el otro lado, contribuye a la legitimación y reproducción de una sociedad inmersa en la dominación y en la desigualdad, posibilita el autocontrol colectivo y la escuela es una reproductora social (Giroux, 1992).

Será a partir de lo antes expuesto como daré paso a la revisión de lo planteado por estos autores y por otros más que, debido al momento histórico que vivimos, con tendencia a industrializar la mente, a mecanizar, a segmentar y degradar el pensamiento humano, consideran toda acción pedagógica una violencia simbólica.

Bourdieu y Passeron son algunos de los autores que plantean que la imposición y la violencia son una constante del sistema vigente. Pensar en la Educación como posibilidad de emancipación sólo sería viable si se fundamentara un análisis y una práctica modificadora del orden existente (Bourdieu, 1977, 21).

Para estos autores:

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (1977, 46). En un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados –por la selección y exclusión

que les es correlativa- como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, re-produce la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural (Bourdieu, 1977, 48).

A este respecto, es a través del sistema escolar que se busca vencer la resistencia de las formas culturales antagónicas, haciendo uso de la violencia simbólica que siempre tiene como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural y la sumisión de sus portadores.

La Pedagogía en este sentido, es vista como ideología (Cfr. Sarramona, 1985, 75-77)^x, como un modo de dominación, y son las escuelas los aparatos culturales involucrados en la producción y re-producción de la ideología.

Ahora bien, revisemos la postura de otros autores que contrasta con la anterior. Giroux aclara que el contenido de la ideología también tiene una naturaleza dual, por un lado, resistir y por otro, dominar. Considera que toda ideología tiene un potencial crítico que es capaz de organizar masas y crear el terreno en el que los sujetos se muevan y adquieran conciencia de su posición en el mundo (Giroux, 1992, 184). Si la ideología funciona a favor de los intereses de dominación, limita la acción humana; si funciona a favor de la transformación, de los intereses emancipatorios, habilita la acción humana y la conciencia crítica.

Giroux concibe a la Educación como un espacio a través del cual se puede forjar la resistencia y la lucha, resistencia ante el discurso capitalista que concibe a la ideología como instrumento de dominación. La Educación permite la comprensión crítica de la opresión, suministra el conocimiento y las relaciones sociales que se convierten en la base de la lucha contra la opresión.

Asimismo Adorno plantea que “la Educación no puede limitarse a producir gente bien adaptada”, sino que “debería tender en este momento de conformismo omnipresente, antes a reforzar la resistencia que a aumentar la adaptación” (1998, 47). Si bien, Adorno no rechaza la función adaptativa de la Educación, pronuncia

como su principal tarea, la generación de conciencia, de racionalidad que le permita a los sujetos superar la alienación y desarrollar su capacidad de experimentar, de reflexionar, de concientizarse frente a su realidad.

La Educación como hemos visto se plantea bajo tensiones opuestas e intencionalidades diversas que trazan tareas y fines no siempre a favor de la emancipación, en muchas ocasiones su quehacer atenta contra lo humano y es justificado por factores antropológicos, políticos, sociales, culturales y se reduce al ámbito económico.

Pero, ¿Se podría decir entonces, que la pluralidad y los ideales educativos de una época se pueden mover de un plano a otro sin criterio de acción determinado? A lo anterior, los apartados siguientes serán un espacio de análisis, reflexión y crítica a esta ambigüedad educativa, no así formativa.

2.2. La Formación como categoría conceptual en sí misma y sus dislocaciones

La ambigüedad a la que ha sido sometida la Educación, ha provocado también tergiversación en la concepción de Formación. Fritz März sostiene que, la Pedagogía para expresarse dispone de dos categorías:

La de formación y la de educación, sobre cuya recíproca relación no hay unanimidad entre los autores. Unos hablan sin distinción crítica, bien de la educación, bien de la formación; otros ven en la segunda el fin del esfuerzo pedagógico y entienden por educación el camino a recorrer para llegar a esta meta. Para muchos, educación es un concepto superior, al que hay que subordinar la formación... Otros diferencian ambos conceptos de tal forma que la educación se dirija al hombre como ser moral y social, mientras la formación lo haga más bien como ser intelectual... La multiplicidad de opiniones e interpretaciones apenas es abarcable, y ciertamente no resulta una exageración hablar, a la vista

de los hechos da una confusión infernal, una confusión que por otra parte hay que considerar como causa de que muchos pensadores pedagógicos renuncien por su vaguedad al concepto de formación (März, 1990, 99).

Aunado a lo anterior, me pronuncio a favor de la no renuncia de la Formación, ya que la considero categoría fundamental y crítica para caminar en la ambigüedad educativa. Para estudiar la Formatividad, Bernard Honoré será el autor base para revisar dicha categoría, puesto que la rescata de la especulación y la resignifica en sí misma.

Para dicho autor, la Formación está relacionada con el aspecto teleológico de la existencia, con el aspecto humano. “Es el paso para el sujeto, de lo absoluto y de lo cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea” (Honoré, 1980, 14).

La Formación puede ser concebida desde la exterioridad y desde la interioridad. En el primero de los casos, ésta designa prácticas y por ende se asocia a otras palabras tales como: profesional, en..., para..., personal, etc.; designa algo que se tiene, algo que se ha adquirido, un recorrido o experiencia adquirida. En el segundo caso, la Formación es vista como dimensión de la persona, como la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. Es una función que se cultiva (Lhotellier, en: Honoré, 1980, 20).

Honoré plantea entonces, que la Formación puede concebirse como búsqueda de posibilidades de creación fuera de cualquier relación con el Otro, es decir, como experiencia personal; o bien, como interexperiencia del entorno humano, fundada en la relación con los Otros y Otras. Pero, estos dos posicionamientos frente a la Formación no implican la exclusión de uno o de otro, puesto que referirse a la experiencia, implica hablar de movimiento: exterioridad-interioridad-exterioridad. La formación involucra la reflexión de la experiencia, “se

nos muestra como experiencia de intercambio en y por la relación” (Honoré, 1980, 37).

Ésta es la concepción de Formación que me interesa rescatar en el presente trabajo. Bernard Honoré no rechaza la experiencia individual, ni la experiencia colectiva-histórica, se posiciona en la complementariedad de ambas dimensiones^{xi}. De igual manera hace una distinción crítica entre Educación y Formación, la primera referida a la «puesta en marcha» y la segunda al «proceso de diferenciación y de activación energética».

Para Honoré estos últimos dos conceptos: diferenciación y activación energética o activación significativa son de gran importancia en el campo de la Formatividad, ya que permiten la reflexión crítica y la participación activa del sujeto en su ser, en su hacer, y en su estar en el mundo con las otras y otros sujetos que le rodean.

A continuación la síntesis que construyo a partir del análisis del autor:

La Formación es concebida como proceso y como dimensión, ambas nociones, devenidas de la diferenciación «proceso por el cual dos cosas parecidas llegan a ser diferentes, es decir, que se establece entre ellas una relación de alteridad mientras que tienen elementos idénticos» y de la activación energética «la formación como actividad, que implica la responsabilidad del sujeto para con su propio proceso evolutivo y con el Otro y Otra que lo configuran». Por tanto, la Formación es reflexión crítica que permite cuestionar y tomar posición frente a la realidad y es acción transformadora de la misma (Honoré, 1980, 125-136).

Es decir, la Formación tiene dos connotaciones: la Formación como proceso y la Formación como fin. La primera apunta hacia la función evolutiva, la construcción de la experiencia del sujeto tanto individual como colectiva, donde los procesos de diferenciación y activación tienen un papel fundamental, puesto que exigen al sujeto una reflexión crítica, le exigen pensar sobre su ser y su hacer en

el mundo. La segunda apunta hacia la dimensión teleológica, la condición de llegada o resultados de todo un proceso de reflexión que se manifiesta en mi ser consciente de estar en el mundo.

Pero no basta con ser consciente, se necesita la acción para poder ser actor y director de mi ser histórico, para construir y transformar. Por ello, Honoré plantea a la activación, como un proceso necesario de la Formación, que exige el compromiso y la responsabilidad del sujeto para actuar ante su condición histórica.

Por lo anterior, considero que el autor reivindica a la Formación y la significa en sí misma como experiencia, sin reducirla a una práctica donde es necesario el acompañamiento de adjetivos calificativos que la signifiquen. La Formación en sí misma implica la reflexión crítica, la toma de consciencia, el reconocimiento de la otra y otro sujeto como persona, como comunidad en la que uno mismo se afirma como ser individual y social.

Honoré muestra que la Formación es el despertar consciente^{xii}, es el proceso de diferenciación, la posibilidad de reconocimiento del Otro como persona única recortada en el tejido humano; y es la activación, la búsqueda de lo posible, tomando posicionamiento ante la realidad. Sostiene:

La experiencia de formación es la de un proceso de diferenciación y de activación energética que se ejerce a todos los niveles de la vida y del pensamiento. Hacer la experiencia de ese proceso, no es solamente vivirlo pasivamente, sufrirlo, es tener una participación activa (Honoré, 1980, 105).

Retomando la pregunta final del capítulo 1 ¿Se podría decir entonces, que la pluralidad y los ideales educativos de una época se pueden mover de un plano a otro sin criterio de acción determinado? Respondería que: la concepción de Educación es susceptible de movimiento, de ambigüedades, ya que al ser “la puesta en marcha correspondiente a una concepción del hombre y la sociedad, está concebida cada vez más como objeto de política socio-económica...

conveniente para transformar a la gente... con vistas a su inserción social y económica” (Honoré, 1980, 104). Pero el ideal formativo no, puesto que el hacerlo sería transgredir su esencia y caminar sin rumbo o justificando todo rumbo.

Becker en diálogo con Adorno comenta que “vivimos una época en la que está cada vez más claro que el para qué de la Educación, no resulta ya evidente por sí mismo”, Adorno responde que “hubo épocas en la que la educación y la formación eran conceptos sustantivos, inteligibles por sí mismos a partir de la totalidad de una cultura y no eran problemáticos” (1998, 94).

La Formación como la reivindica Bernard Honoré y la sustentan los argumentos de Adorno, Becker y Freire, posibilita la marcha de la Educación con miras a una construcción crítica, a una *Pedagogía contracultural* (Collom, 1994, 28)^{xiii} es decir, alterna a la vigente, donde la Formación se pronuncia como la capacidad de experimentar, la capacidad para el aumento del nivel de reflexión, la toma de conciencia sobre la realidad. Una Educación para la formación, en este sentido tendría un camino trazado sin tergiversación, ni manipulación.

Como hemos visto, la Formación no es un concepto carente de sustento. Su estudio, exige un soporte científico que regule su interpretación y aplicación en el lenguaje pedagógico. Su disfrazada implementación en diferentes discursos no devenidos del campo educativo, ameritan un análisis y discriminación de todo aquello que no se rija por el cuerpo teórico que sostiene a dicha categoría.

La crisis de la Formación, plantea März, se debe a que “ha sido objeto de una desvalorización progresiva al convertirla en una preparación especializada de aptitudes individuales para desempeños o funciones plenamente determinadas... Se ha implementado la noción de Formación continua, cuando la formación es un derecho del sujeto que bastaría con su reconocimiento” (1990, 102).

Al respecto Honoré plantea que:

Es frecuente que se hable globalmente de la formación en el transcurso de una actividad o refiriéndose a ella, la institución que la organiza, la presenta asociándole otra palabra; todo ocurre como si la formación no tuviese existencia más que con relación a un contenido. Formación profesional, formación en Matemática moderna, formación en Pedagogía, formación psicosociológica, formación para la entrevista, para el consejo, para el mando... Siempre se trata de la formación para algo (Honoré, 1980, 20).

Asimismo, se ha impuesto como condición del desarrollo económico y social. Debido a los cambios drásticos y constantes que vivimos en el campo de la comunicación y la tecnología, los problemas de adaptación social y profesional demandan actualización para la empleabilidad y rendimiento, encubierta con la denominación «Formación profesional» que domina todo el campo de la Formatividad, como si ésta se redujera a ese hecho. En este sentido, la economía domina el sentido de la formación y de manera general, la esfera social. “La formación aparece como la expresión de conflicto sobre la concepción de las relaciones entre el trabajo, la persona y la organización social” (Honoré, 1980, 22).

Un problema frecuente es que:

Al cubrir con la palabra formación actividades que, de hecho, son de otra naturaleza... lo que más entorpece en esta especie de intrigas es autorizar hacer cualquier cosa y utilizar la formación para empaquetar todos los subproductos inaceptables en otra parte, bien porque son realmente mediocres, bien porque pasan mejor, bien porque sus realizadores no han llegado a obtener un nivel de calidad (Honoré, 1980, 24).

Con lo anterior, no pretendo universalizar y decir que en todos los casos el sentido de la Formación es tergiversado por los adjetivos que la acompañan, considero que esto sucede cuando las palabras que “complementan” contrastan con la esencia de la Formación, principalmente cuando éstas y su intencionalidad

se gestan en otros ámbitos que tienen principios de acción diferentes al campo de la Formatividad.

La Formación ha sido víctima de la pluralidad, de la relatividad que caracteriza a la Posmodernidad, haciendo evidente la dificultad de contar con una definición de lo que es. En su obra, Bernard Honoré busca, si bien, no una definición única, sí la definición de un campo de investigación que será el punto de partida y parámetro para tratar, aceptar o discriminar todo aquello que se dice ser Formación.

La formación puede, pues, ser tanto el terreno de las vulgaridades, de las distorsiones, de las decadencias, de las confusiones para los campos de actividad que han favorecido su nacimiento, como su separación. Si existe una solución a este problema, está a nivel del límite, del punto de inflexión en el que nace la formación... Este límite queda por precisar para elucidar, para dar «forma» a la formación, tratando de evitar la deformación de otros campos de prácticas (Honoré, 1980, 24).

Si bien, estamos inmersos en la ambigüedad de los tiempos, esto no nos determina a hundirnos en el abismo y en la crisis del no ser, del no saber y el no hacer. Como estudiosos del campo de la Pedagogía tenemos la necesidad y la exigencia de tener claridad del cuerpo teórico, de la estructura de lenguaje y de pensamiento que nos posibilita caminar hacia una Educación con sentido humano y con un criterio ético-crítico de acción.

2.3. A manera de provocación: El descuido de la Pedagogía. Repensando el *telos*.

“Todo arte y toda investigación científica, lo mismo que toda acción y elección parecen tender a algún bien; y por ello definieron con toda pulcritud el bien los que dijeron ser aquello a que todas las cosas aspiran” (Aristóteles, 1967,

3). El bien o fin al que Aristóteles se refiere, tiene que ver con un bien humano, que torna la vida amable, que es congruente en la acción y en el producto que deriva de ésta. Lo anterior, será el parámetro del cual partiré para argumentar sobre el descuido que la Pedagogía ha tenido al plantear su fin o fines educativos.

La cuestión del fin es sin duda una agobiante constante, un problema filosófico de cada época, de toda institución y todo ser humano. A lo largo de la historia de la Pedagogía, se ha podido notar, como Fritz März lo apuntala, que no ofrece solamente un fin, un objetivo, sino que la diversidad de fines educativos es incalculable (März, 1990, 82).

Manganiello plantea que “sin la idea del fin, la Educación perdería su sentido...se educa siempre para un fin determinado, ya sea general o particular, mediato o inmediato, individual o social, terrenal o sobrenatural” (Manganiello, 138-139). La autora concibe una clasificación de los fines y es así como se refiere al fin general y a los fines particulares de la Educación. Menciona que existe una diversidad de fines en relación con los conceptos que se tengan de la vida y del hombre, y esto imposibilitaría concebir y alcanzar una finalidad universal.

Al respecto Aristóteles sostiene:

Puesto que los fines parecen ser múltiples, y que de entre ellos elegimos algunos por causa de otros... es por ello evidente que no todos los fines son fines finales; pero el bien supremo debe ser evidentemente algo final. Por tanto, si hay un solo fin final, éste será el bien que buscamos... Lo que se persigue por sí mismo lo declaramos más final que lo que se busca para alcanzar otra cosa; y lo que jamás se desea con ulterior referencia, más final que todo lo que se desea al mismo tiempo por sí y por aquello, es decir, que lo absolutamente final declaramos ser aquello que es apetecible siempre por sí y jamás por otra cosa (Aristóteles, 1967, 10).

Si bien, hay autores que plantean que no puede existir un fin universal o único, coincido con Aristóteles en cuanto que, los fines particulares están subordinados a un fin final, a un bien que se desea y se busca por sobre todas las cosas. Los demás fines son pequeños pasos que se siguen para poder llegar al fin final.

Asimismo, es importante resaltar que los fines particulares no pueden o no deberían ser ajenos al fin final, por el hecho de ser un camino para alcanzar el bien, la congruencia tanto en el cuerpo teórico que los sustenta y la acción que se realiza serán fundamentales.

Es aquí, donde considero la Pedagogía ha abandonado la vigilancia epistemológica y ha permitido la incongruencia entre los fines que se persiguen.

Si bien, la aspiración hacia una Educación humanizadora, crítica, ética, eficaz y eficiente es una constante en el discurso oficial educativo, las acciones o fines particulares que se realizan para alcanzar la aspiración o «bien» resultan contrastantes e incongruentes haciéndose de manifiesto en los resultados obtenidos^{xiv}.

Como propuesta y provocación, considero que la Formación, en el sentido estricto como la he planteado desde Honoré, Adorno y Freire, concebida como fin final y parámetro para pensar los fines particulares, sería una posibilidad de actuar con congruencia y desde un criterio ético que regule la acción.

La Formación al no dejar posibilidad de ambigüedad y fugas de intencionalidades se presenta como valor general, como bien humano que respeta la vida y reconoce a todo Otro: sujeto y naturaleza. La Formación, me atrevo a decir, lleva implícito ya un criterio ético de acción. Asimismo, a diferencia de la Educación que socialmente se ha visto como privilegio, la Formación no se concibe como derecho de unos cuantos elegidos, sino que va dirigida a todos

(März, 1990, 93). Todos tenemos la capacidad de diferenciación y de activación energética; es decir, la reflexión crítica y la condición política (capacidad de acción) no son únicas de ciertas personas, es una condición del sujeto humano.

Aunado a lo anterior, la Educación concebida desde este fin final, será aquella que forje el proceso de concientización. Una educación liberadora que permita al sujeto darse cuenta (tomar conciencia) de lo que sucede en su realidad, ubicando y ubicándose en las relaciones sujeto-mundo y sujeto-sujeto. La concientización buscada, implica en un primer momento un desvelamiento de la realidad, conocer los hechos que suceden en ésta y sus razones; en un segundo momento, la conciencia traspasa la individualidad del que conoce y busca la dimensión histórica, extender la propia experiencia, el sentir, el pensar con los Otros y Otras que viven esa realidad; en un tercer momento, se pasa del ser consciente a la acción, es decir, la concientización implica también la práctica de transformación de la realidad, y ante esta realidad el sujeto debe posicionarse ideológicamente, a favor y en contra de qué o de quién (es). Por último, al ser la concientización un proceso utópico, el acto de denuncia del mundo deshumanizador vendrá acompañado del anuncio del mundo más humano, donde el criterio ético de acción, será el resguardo de la vida (Freire, 2003).

III. ÉTICA Y ARTE: FORJADORAS DE UNA PEDAGOGÍA CONTRACULTURAL

Pensar una Pedagogía, no ya a favor de intencionalidades diversas que pueden o no moverse en lo educativo, sino repensarla desde el campo de la Formatividad, exige ubicar a la diferenciación, es decir, la reflexión crítica, y a la activación energética o significativa, entendida como posibilidad de acción; como fundamentos para construir otra Pedagogía posible. Ambas categorías pueden significarse en la Ética y en el Arte.

Por la Ética y el Arte, el hombre y la mujer se resignifican en su dimensión más propia: la humana, y a su vez toman conciencia de ella como sujetos creadores y transformadores de su naturaleza humanizada, donde la nosotridad es imprescindible.

3.1. Diversas miradas en torno a la Ética

*En la medida en que nos tornamos capaces de intervenir,
capaces de cambiar el mundo, de transformarlo,
de hacerlo más bello o más feo,
nos tornamos seres éticos.*

PAULO FREIRE

La pregunta de investigación que da cabida a este apartado es la siguiente: ¿Qué concepciones teóricas respecto a lo qué es la Ética me permiten plantear su reivindicación en la Pedagogía?^{xv} Dicho cuestionamiento me llevó a revisar autores que en cuanto a su línea teórica, son distantes y para algunos intelectuales, impensable la familiaridad teórica que sus aportaciones podrían tener. Por lo anterior, es importante mencionar, que la revisión, apropiación y sincronización de sus planteamientos más que respetar su línea teórica y adoptar el discurso tal y como viene; mi intención es trabajarlos de manera particular, es decir, abstrayéndolos de la línea hermética que negaría su complementariedad,

pero que en contexto con mi trabajo de tesis, toman sentido y son argumento para plantear lo aquí propuesto.

Una vez advertido lo anterior doy paso a la exposición de estos planteamientos.

Como hemos visto en capítulos anteriores, las adversidades del contexto han provocado cambios en la concepción que de Educación, Formación, Sujeto, Ética, etc., se tiene, cada época presenta marcadas diferencias que inciden en la práctica y en el lenguaje mismo.

Con su devenir histórico, las palabras adquieren nuevos significados que, para bien o para mal, las alejan del originario y con respecto a éste, suelen desvirtuarse o desgastarse, borrándose su relieve y su valor primitivos; suelen sobre todo alejarse de la experiencia vital de la cual nacieron, a la cual correspondieron, y cuya recuperación es en ocasiones fundamental (González, 1996, 9).

Por tal motivo, la recuperación que haré con respecto a la noción de Ética, será en un primer momento desde su concepción de origen.

Juliana González plantea que en su origen más remoto *ethos* significó morada, guarida, en un principio referida al refugio de los animales y posteriormente extendida al lugar de resguardo, de protección de lo humano; y es así como *ethos* adquiere dos concepciones, la primera: lugar humano, espacio vital de seguridad existencial; la segunda: forma habitual, relacionada con la costumbre, el uso, el hábito, la *moris* o moral.

Devenido de lo anterior, se hace una segunda diferenciación en la concepción del *ethos*: *ethos*/carácter o ética y *ethos*/hábito o moral; siendo este último, adquirido y el primero, generado. Es decir, la Ética se concibe como modo de ser; forma de estar ante el mundo, ante los Otros, forma de relación recibir-dar; esta última en congruencia con la consistencia, la persistencia, la fidelidad, con la

acción, el dinamismo, la libre creación y recreación, con la renovación de sí mismo desde sí mismo (González, 1996, 10-11). Mientras que la moral, se entiende como el conjunto de normas y reglas de acción destinadas a regular las relaciones de los individuos en una comunidad social dada, varía históricamente en las diferentes sociedades^{xvi}. La ética y la moral guardan una estrecha relación, ya que ambas hacen hincapié, como menciona Sánchez Vázquez, en un modo de conducta que no responde a una disposición natural, sino a una que se ha conquistado (Sánchez, 1969, 33 y 23).

De acuerdo con lo anterior, la Ética como ciencia y teoría del comportamiento moral de los hombres en sociedad, está por encima de la moral y los valores. Supone un modo de ser, una forma de estar en y ante el mundo, conquistada por el sujeto desde una reflexión de pensamiento que busca la concordancia con la *humanitas*^{xvii} y no con la realidad moral; es decir, la Ética está íntimamente relacionada con lo humano. La humanización como proceso activo “coincide con la formación del *ethos*: la forma propiamente humana de ser. Por esto la *humanitas* converge también con la *paideia* misma, en tanto que ésta es formación integral del hombre y la mujer” (González, 1996, 23).

De lo antes expuesto, me interesa rescatar lo concerniente a lo *humano*, como esencia del sentido ético. Por otra parte recuperar lo referente a lo «conquistado» en palabras de Adolfo Sánchez o lo «generado» de acuerdo con Juliana González. En dichos planteamientos el sujeto como individuo que genera o que conquista no está aislado de lo social.

Juliana González deja entrever que los demás sujetos están presentes en este modo de ser, de estar ante el mundo, ante los Otros, esta forma de relación recibir-dar. Menciona que:

La dimensión ética es, en esencia, la proyección social, comunitaria y solidaria de la vida humana. La ética revela que la responsabilidad que cada quien tiene ante sí mismo y su propia conciencia, la tiene en el fondo ante los demás. La ética revela, y éste es su principal sentido, que el bien propio puede, y debe, coincidir con el bien de los otros. En la conjunción de ambos bienes se cifra, en última instancia, el sentido ético de la propia actividad (1996, 95-96).

De acuerdo con lo anterior, la ética es proyección de lo social, es decir, existe la influencia comunitaria, puesto que nos movemos en este ámbito y no podemos renunciar a él. Pero considero, que la autora centra lo ético principalmente en la dimensión individual del sujeto, lo social está de fondo. Expresa: “la renovación del sí mismo «está» desde sí mismo... el *ethos* como destino del hombre” (1996, 11 y 27).

Continuando con Sánchez Vázquez, sus planteamientos explicitan que el *ethos* como modo de conducta no deviene de forma natural del hombre, sino que es conquistado en relación a factores sociales, económicos, políticos, religiosos que influyen en el tratamiento de los problemas de la vida cotidiana. El autor, deja ver que lo ético no concierne sólo a la dimensión individual del hombre y la mujer, sino que, incluye a las demás dimensiones que los constituyen como sujetos sociales; asimismo, trabaja a la Ética como campo científico-filosófico relacionado con otras ciencias y con un objeto de estudio propio.

La necesidad de reflexionar sobre qué es y la función que desempeña o debería tener la Ética deriva, por un lado, del estudio a priori del comportamiento humano que tiene su origen en el pensamiento dominante de cada época (Valencia, 2006, 14); muchas veces quedando la reflexión en el plano abstracto-científico, donde pareciera no todos y todas podemos acceder a la reflexión y a la aplicación del sentido ético. Y por otro lado, el cuestionamiento está en estrechamente relación con los problemas sociales que acontecen en el momento histórico presente.

A continuación revisaré otros autores que se posicionan desde este último plano: materialista a posteriori, ello se refiere a que, el estudio y planteamiento que hacen de la Ética, nace desde las necesidades y problemáticas del contexto, por tanto, la concepción de Ética adquiere una dimensión más vívida, por el hecho de ser pensada desde la problemática contextual real que aqueja a los sujetos necesitados, en palabras de Freire, a los desarraigados del mundo.

Paulo Freire es uno de estos autores que desde la experiencia propia de la necesidad y de la carencia de condiciones dignas para vivir, re-piensa lo concerniente a la Educación y a la Ética desde las necesidades de la gente y no desde las temáticas que el sistema impone: competencia, rentabilidad, flexibilidad, mercado, globalización, etc. (Freire, 2003, 87-88)^{xviii}.

Ante las condiciones precarias de vida que aquejan a las mayorías y la susceptibilidad de la Educación para servir a las minorías ocultando la realidad de dominación y alienación; o por el contrario, dando respuesta crítica a la crisis vivida de opresión y represión, anunciando y denunciando otras vías de transformación para la emancipación, Freire se hace la pregunta: ¿Desde qué Ética construir un mundo mejor? Al respecto plantea:

La Ética define el deber ser, establece los principios morales de convivencia y respeto, regla nuestra presencia en el mundo...tiene que ver con el sentido común... La eticidad es una actitud concreta que no proviene de discursos abstractos, sino de vivirla (2003, 56-57).

Somos nosotros, los seres humanos, los que tenemos la posibilidad de asumir una opción ética; por tanto, ésta guarda una relación imprescindible con la condición política del sujeto que le obliga a tomar partido, a posicionarse críticamente ante la realidad y pronunciarse a favor o en contra de la ideología dominante.

De acuerdo con Noemí Lilia Solís Bello (2008), la Ética implícita en Paulo Freire, es una ética-crítica, que permite al sujeto posicionarse críticamente ante el sistema en el que se encuentra inmerso; es decir, cuestionar, denunciar y actuar para transformar las condiciones de vida humana, no sólo la propia, la individual, sino la vida en comunidad, la vida de todas y todos.

Desde esta perspectiva, el pensamiento individualista no tiene cabida en la Ética. Para poder llegar a la mejora de las condiciones de vida, es necesaria la presencia de la otra y otro sujeto, de la colectividad para concientizarnos y transformar^{xix}. El sujeto que reflexiona y actúa desde el «criterio» ético-crítico asume una responsabilidad por el bien común, donde sus acciones posibilitan el desarrollo de los sujetos a partir de su intervención consciente en la realidad.

Es por ello, que considero la Ética deja de tener un alcance abstracto, y se nos presenta como un criterio de acción que rige nuestro actuar como sujetos en nuestra particularidad y como sujetos en colectividad. Las otras y otros sujetos con los que interactuamos no sólo están presentes en esta concepción, sino que, son imprescindibles. Solís Bello menciona al respecto:

La ética tradicional, totalizante, tiene su fundamento en la intersubjetividad del «yo» del sujeto, de su «ser», de aquello que busca la trascendencia de su ser en el mundo, olvidando o ignorando la historia y la comunidad que lo determina. La ética-crítica a la que nos referimos se sustenta en el hecho de que el sujeto está intersubjetivamente determinado por las relaciones de la comunidad y es interpelado por ella (2008, 11).

La nosotridad, la intervención (ética) en el mundo para transformarlo y hacerlo vivible mejorando las condiciones de vida, el sabernos inacabados y la búsqueda de la complementariedad: la necesidad del Otro, son cuestiones que me interesa recuperar de lo antes expuesto, son fundamento en la construcción del presente apartado.

Franz Hinkelammert y Henry Mora, son otro ejemplo de autores posicionados en la perspectiva materialista-a posteriori, quienes desde el lente de la Economía, y partiendo de las crisis que el Neoliberalismo ha dejado al imponerse como “el modelo” al que debe sujetarse el mundo, a pesar de la evidente destrucción que provoca, plantean que:

Este nuevo orden se impone y se legitima tautológicamente, gracias al implacable poder que lo sostiene. No puede prometer y ya no promete un lugar para todos, sino que exalta la ideología de la competencia a muerte y la eficiencia abstracta: el mundo es de ganadores y perdedores (Hinkelammert, 2007, 13).

Asimismo, sostienen que las Ciencias Sociales, principalmente la Economía se han adaptado con poca o nula resistencia a esta ideología. La Pedagogía no ha sido la excepción y bajo este dominio se han adoptado toda clase de discursos en torno a la Ética que han tergiversado su esencia humana; es así como ahora hablamos de la ética neoliberal, valores tales como rendimiento, eficiencia, utilidad, competitividad, etc. que han sido llevados al campo Pedagógico sin filtro previo. Vivimos, derivado de lo anterior, la pérdida de un referente para todo acto humano (Hinkelammert).

Los autores demandan la recuperación del sujeto, de la vida humana concreta, de la vida para todos y es así como plantean la *Ética del sujeto*, una Ética orientada hacia el sentido de vida. Argumentan:

No se trata de formular a priori una ética sobre la “vida buena” o la “vida correcta”. Hoy la globalidad del mundo con sus amenazas globales para la vida humana nos presenta el problema de la ética de una forma diferente que podemos formular de la siguiente manera: ¿Cómo tenemos que comportarnos para que la vida humana sea *posible*, independientemente de lo que pensemos que ha de ser la vida buena o correcta? De esta ética se trata. Es la ética necesaria para que se pueda vivir. Es la ética de la responsabilidad por el bien común, en cuanto condición de posibilidad de la vida humana. Es también la afirmación de la esperanza humana

en todas sus formas, de la utopía como un más allá de los límites de la factibilidad humana (Hinkelammert, 2007, 18).

Para estos teóricos, la Ética formulada a priori, concerniente a la vida buena y correcta, es una Ética que no responde al problema actual que vivimos, donde los hombres y mujeres ya no somos sujetos, sino objetos, mercancías. Y lejos de centrarnos en cuál comportamiento es bueno o malo, la cuestión sería cómo comportarnos para que la vida sea posible. Es decir, lo primero en la vida del ser humano tendría que ser la vida misma: material, concreta y corpórea, la cual, presupone el acceso a los medios para poder vivirla.

Para ello se vuelve necesario reivindicar al sujeto como ser vivo, corporal, concreto y necesitado; y al ser un sujeto necesitado de condiciones materiales que le posibiliten la vida, la naturaleza no puede estar excluida, su negación y destrucción significaría nuestra propia muerte. Por tanto, la Ética del sujeto reafirma la absoluta decisión por la vida.

La vida real es la vida material, incluido el intercambio de materias y energía del ser humano con la naturaleza y con los otros seres humanos. El origen mismo del ser humano se explica por esta relación: relación con los otros, relación con la naturaleza externa y relación consigo mismo (2007, 20).

Es de mi interés recuperar el pensamiento de estos autores, ya que Paulo Freire, Franz Hinkelammert y Henry Mora nos plantean una Ética que es palpable, que es vivible y que no es ajena a nadie. El criterio ético de acción es la vida misma: naturaleza externa y naturaleza humana. Todo comportamiento humano que atente contra la vida, es un comportamiento no ético que se pronuncia a favor de la muerte.

La Ética como criterio de acción a favor de la vida, se resiste a ser manipulada y a velar por intereses individualistas, a moverse según el

pensamiento dominante de cada época y sociedad; ya que, la vida es la constante en cada momento histórico, un derecho innegable.

3.1.1. De la Ética de la mismidad a la Ética de la alteridad: su reivindicación en la Pedagogía.

El contexto posmoderno actual nos ha llevado a la condición carente de referente ético. Colom y Mèlich al referirse a la cultura posmoderna (que como ya revisamos en el capítulo I, se encuentra o atraviesa en el contexto neoliberal, cada uno nacido en un plano distinto: este último en el ámbito económico-político y el primero, en el ámbito social, pero que se viven sincrónicamente), coinciden con el planteamiento de Hinkelammert, en que vivimos una crisis de sentido, una crisis de referente, donde toda utopía colectiva pareciera pierde razón de ser, una constante negación de las otras y otros seres humanos configuradores de nuestra existencia.

La posmodernidad inventa nuevos valores, pero todos ellos andan huérfanos de fundamento...el hombre posmoderno, como sujeto moral, ya no tiene con qué jugar en la cultura contemporánea. La persona desaparece y, como mucho, surge el individuo. Pero éste ya no es el portador de los valores éticos, el que se entrega con devoción al encuentro con los demás, sino aquél que se observa a sí mismo, que busca la realización individual (Colom, 1994, 53 y 57).

Paulo Freire señala que no hay práctica educativa sin sujetos, que no hay práctica educativa fuera de un espacio-tiempo pedagógico; fuera de la experiencia de conocer; que no hay práctica educativa que no sea política, que no esté envuelta en sueños, que no involucre valores, proyectos y utopías. No hay entonces, dice, práctica educativa sin Ética (2003, 42-43).

Pero ¿Qué Ética, o desde qué Ética se ha forjado la Educación, la Pedagogía? El estudio de la Ética puede partir de dos miradas: una, efectuada en el plano de la mismidad y otra, desde el plano de la alteridad.

La Ética de la mismidad se centra en la conciencia individual, de acuerdo con Gabriel Bello (1997), ésta es plantada desde el enfoque naturalista-darwinista^{xx}. Dicha Ética tiene como fundamento el “yo” del sujeto; es una ética totalizante que busca la trascendencia del «yo» ignorando la historia y la comunidad en la que éste se desenvuelve (Solís Bello, 2008, 11). Asimismo, todo otro sujeto es reducido al Yo, al Mismo; es decir, este último se vuelve referente único de lo que es el mundo, la lectura de la realidad; el Otro adquiere sentido sólo desde mí como si se tratara de un espejo y no, desde sí (Levinas, 2006, 36-37). El Otro permanece como ente abstracto, presente en el discurso pero ausente en lo concreto.

Por otro lado, la Ética de la alteridad, surge desde un enfoque trascendental^{xxi}, que se centra en la relación y estructura dialógica del «Yo» con el «Otro», el Otro concreto; es decir, palpable, presente; que se reconoce no ya como objeto, sino como sujeto necesitado. Dicha ética, se pronuncia como una Ética de la responsabilidad infinita, única e intransferible (Bello, 1997, 133).

La alteridad, exige al sujeto la capacidad de superar al egoísmo y ser capaz de sacrificio. La esencia de la Ética de la alteridad se explica de la siguiente manera:

El otro se presenta como interlocutor, como aquel sobre el que *yo no puedo* poder, no puedo matar...El Otro cuya presencia excepcional se inscribe en la imposibilidad ética de matarlo, en la que me encuentro, indica el fin de mis poderes (Levinas, 2002, 106 y 109).

Ahora bien, ¿Por qué reivindicar el sentido ético en la Pedagogía? Me atrevo a sostener que la Ética que ha prevalecido en el campo de la Pedagogía, es una Ética que se ha movido desde el plano de la mismidad, que se ha centrado en el individualismo y ha dejado de ver por la vida misma, por el bien común^{xxii}.

La Educación actual se rige bajo los principios y parámetros formulados por la ideología del modelo económico-político neoliberal. Estos principios son conceptos de mercado tales como: oferta, demanda, capital humano, calidad, competencia, eficiencia, oferta y demanda, entre otros. El sujeto desde esta ideología, es visto sólo como fuente de trabajo, como objeto extraído de todos los espacios en los que se desarrolla: familiar, pedagógico, político, religioso, cultural, artístico, etc. Es decir, todos los campos prácticos están supeditados al ámbito económico, siendo éste el que determina lo justo y lo injusto, lo que se puede o no se puede hacer; lo que se debe o no se debe hacer; lo racional y lo irracional.

Lo anterior se fundamenta en una de las afirmaciones derivadas del marco categorial de la teoría neoclásica que conforman las tesis claves del Neoliberalismo:

Se sostiene que una justicia social enfrentada a las leyes del mercado no se puede realizar racionalmente, a no ser en los términos de una planificación total, que prescinde de los indicadores mercantiles. Siendo imposible el conocimiento perfecto correspondiente, se concluye que la realización de la justicia social es imposible y utópica, de manera tal, que *no hay otra alternativa económicamente racional de organización de la economía que no sea la del mercado total* (Hinkelammert, 2002, 148).

El Neoliberalismo pronuncia por tanto, valores que *son* a partir de la lógica de mercado y que se establecen en el campo pedagógico como condiciones de “éxito educativo”. Por poner un ejemplo, la *libertad* es un valor frecuentemente utilizado en la ideología neoliberal, pero que sólo tiene sentido en el marco del

mercado: libre para elegir, libre competencia, libre mercado. “El hombre es libre en tanto y en cuanto los precios son libres” (Cfr. Hinkelammert, 2002, 163-164).

Lo que regula el comportamiento humano son criterios mercantiles y no criterios materiales, es decir, el crecimiento, el desarrollo, el buen vivir se refleja en indicadores económicos abstractos y no en la vida cotidiana: la vida humana. Las crisis o el bienestar son evaluadas desde indicadores tales como: dinero, sobreproducción, capital, equilibrio, escases, precio, ganancia, producto Interno bruto; que no siempre garantizan que las necesidades sociales se satisfagan. Hinkelammert plantea al respecto:

Como Hayek restringe la realidad empírica a lo institucional, sus criterios de equilibrio del mercado tienen que ser sólo criterios mercantiles. Para él, la satisfacción de necesidades no es criterio de equilibrio pues no es un elemento relevante de la realidad. Su criterio de equilibrio no puede ser sino tomado del mercado mismo, y es, en este sentido, mercantil.... en el mercado hay, por un lado, factores de producción y, por otro lado, productos y consumidores; existe equilibrio cuando todos los consumidores pueden gastar sus ingresos según sus preferencias, cuando las empresas venden todos sus productos (o servicios) producidos cubriendo por lo menos sus costos, y cuando todos los factores ofrecidos en el mercado son usados en la producción de estos productos. Siendo los productos ofrecidos también los productos demandados, y los ingresos gastados por los consumidores los ingresos percibidos por los productores, se da un sistema de ecuaciones con igual número de ecuaciones e incógnitas. Como no hay razón para que aparezcan cantidades negativas, se sostiene que el sistema siempre tiene una solución única y óptima (2002, 135-136).

El Neoliberalismo pronuncia una economía positiva, donde el sujeto se concibe como sujeto perfecto abstraído de contingencias, sin sentimientos, sin contradicciones, fuera de la dimensión subjetiva que pudiera provocar desequilibrio. Asimismo, la Educación es vista como un campo controlable y predecible, todo lo que pueda alterar el sistema perfecto debe ser eliminado. “Todo se disuelve en simples expresiones mercantiles y fuera de las funciones

mercantiles no queda nada real. En la visión del mercado total, toda humanidad se agota en el destino de la maximización de las ganancias” (Hinkelammert, 2002, 175).

Por su parte, Andy Hargreaves denomina a esta economía: economía del conocimiento, que lejos de promover la creatividad y la inventiva, objetivos que supuestamente persigue, ha impuesto un currículum uniforme que ha llevado a sentimientos de identidad ensimismados.

La economía del conocimiento lleva a las personas a situar el interés propio antes que el bien social, a complacerse en el consumo en vez de implicarse en la comunidad, a disfrutar de la emoción del trabajo en equipo temporal en vez de desarrollar emociones a largo plazo de lealtad y perseverancia que sostengan los compromisos duraderos de la vida de grupo (2003, 10).

En el análisis que efectúa Hinkelammert, respecto las dos ideas simples que constituyen a la ideología Neoliberal, considero se encuentra el argumento para sostener que la Pedagogía, condicionada por la economía de mercado, se mueve bajo una Ética de la mismidad, en la que se superpone la individualidad a la colectividad. Estas ideas simples son las siguientes:

1. *La naturaleza es objeto.* Se concibe a la naturaleza como cosa, como objeto económico o factor de producción.
2. *Todos los bienes son escasos.* No todos pueden acceder a las condiciones de vida necesarias para subsistir, de ser así, el caos y el desequilibrio se harían presentes.

La primera idea simple ha llevado a perder la relación y continuidad que el sujeto humano tiene con la naturaleza, negando así el principio de vida. Al ser el sujeto parte de esta naturaleza, se deduce entonces, que también es concebido como objeto, desterrado de su dimensión humana. La segunda idea simple,

muestra la inequidad obligada a existir para beneficio de un sistema que ve por una minoría y que olvida a la colectividad: unos pocos ricos a cambio de muchos pobres. Hargreaves señala al respecto: “En sus formas más extremas de lo que yo denomino el fundamentalismo del mercado, la economía del conocimiento crea brechas entre ricos y pobres, dentro de las naciones y entre ellas, y crea enojo y desespero entre los excluidos” (2003, 12).

La Educación no ha escapado de este principio de escases; estas formas de organizar y trabajar en la educación no responden a razones que den solución a las necesidades de la colectividad. El comportamiento que demanda la economía de mercado se mueve en una lógica del bien y del mal para el mercado, dejando de lado los principios que posibilitan la vida en general: naturaleza-humanidad. Las leyes de mercado niegan al sujeto necesitado, pensante, que toma decisiones, al sujeto contingente.

Retomando la obra de Benjamín Barber, Hargreaves extrae la idea correspondiente al *McMundo*, como análoga del contexto actual, que atiende los intereses de las personas en cuanto consumidores privados, mientras que deja de lado sus preocupaciones como parte del bien público. Señala: “En McMundo todo está en venta y siempre es otro el responsable y no existen objetivos comunes ni intereses públicos... El McMundo sigue la lógica de un mercado que no tiene en cuenta moral alguna por encima de él mismo” (2003, 58-59).

Como podemos interpretar, la mismidad está presente. Dejar que lo educativo se configure en función del mercado, es apostarle a un sujeto ensimismado sin sentido de alteridad y dispuesto a quitar barreras cueste lo que cueste, la vida misma de ser necesario.

Barber fundamenta lo anterior con el siguiente planteamiento ilustrativo:

El comercio puede encontrar modos de ser moral, pero sólo cuando la moralidad sirve o no amenaza a sus propios intereses. No esperemos que los fabricantes de automóviles promuevan el uso del transporte público. Las compañías cerveceras quizá promuevan la moderación, pero nada de defender la abstinencia. Las farmacéuticas no reducirán espontáneamente sus márgenes de beneficios para que millones de afectados en África por la pandemia de SIDA y VIH puedan tener acceso a los fármacos para salvarlos (en: Hargreaves, 2003, 59).

Al final menciona que “las compañías no deben avergonzarse de proteger sus propios intereses. Simplemente no están pensadas para defender el bien común”. Entonces ¿Por qué dejar que piensen a la Educación, un campo concebido para el bien común? ¿Por qué permitir que el pensamiento empresarial domine las escuelas y configure el pensamiento pedagógico? ¿Por qué continuar actuando bajo una Ética de la mismidad que destruye el sentido de nosotridad y la defensa de la vida?

La «vida» como se revisó en el apartado anterior, tendría que ser el criterio de acción que rija el comportamiento de todo sujeto humano, puesto que atraviesa todos los campos prácticos donde nos desarrollamos hombre y mujer.

La importancia de reivindicar el sentido ético en la Pedagogía, radica en hacer irrenunciable la mirada a la externalidad, es decir, no se puede ignorar a las otras y otros sujetos que me rodean, así como no se puede minimizar a la naturaleza que es el principio de vida a un mero objeto desechable. Todo acto de negación sería un actuar no ético, un dogma asesino que atenta contra la vida.

Si bien, la Pedagogía no puede escapar a las demandas del sistema dominante, su principio ético de alteridad regularía la implementación de toda acción que atentara contra la vida. La Pedagogía bajo este criterio de acción reconocería al sujeto como sujeto necesitado y concreto. Sería una Pedagogía con sentido ético que coloca a la vida, “al ser humano, en el centro de la historia humana, de las instituciones y de las leyes” (Hinkelammert, 2007, 23).

3.1.2. El encuentro intersubjetivo en la Ética de la alteridad: imprescindible para generar consciencia ético-crítica

Como hemos revisado hasta aquí, una Ética que se pronuncia y actúa a favor de la vida, ubica a la naturaleza y al sujeto como esencia de humanidad. La Ética a favor de la cual me pronuncio, se mueve bajo un sentido de alteridad^{xxiii}, que es una condición que si bien, no implica negar mi individuación, puesto que parte del Yo, sí exige renunciar al individualismo, donde sólo el Yo importa por encima del Otro, de la comunidad.

Colom y Mèlich al respecto señalan que en tiempos posmodernos:

El Otro no es alguien que me ayuda en mi propia realización, sino mi enemigo, el que me observa y me cosifica. El Otro no ha quedado simplemente excluido de las relaciones interindividuales, sino que además ha quedado relegado al ámbito de lo no necesario, de lo no imprescindible (1994, 57).

Considero importante explicar, con base en el pensamiento de Levinas, por qué ese Otro, es otro. El Otro, es otro porque no parte de mí para *ser*, no soy yo la medida de todo. Así como Yo me constituyo de experiencias, de sentimientos, de juicios sobre la realidad; el Otro también se constituye de estas mismas, pero vividas a partir de su propia comprensión del mundo, de su posición en él^{xxiv}.

Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo tú o nosotros no es un plural de yo. Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero, el extranjero que perturba él en nuestra casa. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder. Escapa a mi aprehensión en un aspecto esencial, aun si dispongo de él. No está de lleno en mi lugar. Pero yo, que no pertenezco a un concepto común con el extranjero, soy como él, sin género. Somos el Mismo y lo Otro (2002, 63).

Asimismo, referirnos al nosotros, a la colectividad, implica comprender la diversidad de lecturas del mundo, el encuentro de intersubjetividades, que son otros puntos de partida, de complementariedad. Es en esta conciencia de nosotridad, que la trascendencia individualista pierde posibilidad de ser, el Yo pierde todo poder de «matar» ante el Otro.

En este sentido, la relación ética de alteridad que emerge, es el cara-a-cara. El rostro del Otro (que es el modo por el cual se muestra y que supera la idea del Otro en mí), se presenta como un deshechizamiento del mundo y su expresión indica el «no matarás» (Levinas, 2002, 9).

El arranque de la moral estaría, en la visión de Levinas, en la significación de la proximidad del Yo al Otro, que, al aparecer como rostro en la relación cara-a-cara, engendra mi responsabilidad para con él, para con su extrema vulnerabilidad (Bello, 1997, 170).

Reconocer al Otro como sujeto y no ya como objeto que sirve a mis fines, que me satisface, que es, porque Yo sujeto pensante lo reabsorbo y lo poseo, implica el encuentro intersubjetivo, en el que me reconozco como sujeto intersubjetivamente determinado por las relaciones con los Otros.

Para Levinas, el lenguaje es la posibilidad de reconocimiento y de generar sentido de alteridad. El lenguaje me permite pronunciarme ante el mundo, expresar mi juicio frente a éste y resistir así a la historia totalizante del mismo. Va más allá de ser un acto y gesto de comportamiento, es la coincidencia del revelador y de lo revelado en el rostro (2002, 38 y 90).

Pronunciar mi palabra y ser escucha de la palabra que el Otro pronuncia, posibilita extender mi mirada del mundo y hacer una nueva lectura de éste implicando al nosotros. Freire menciona al respecto:

Mi comprensión de la realidad, mis sueños sobre la realidad, mi juicio sobre la realidad, todas son parte de mi práctica individual, todas hablan de mi presencia en el mundo. Las necesito para empezar a comprenderme a mí mismo.... Pero no es suficiente para explicar mis acciones. Finalmente, la conciencia se genera socialmente (1989, 65).

“Cuando se reconoce al sujeto como miembro de la sociedad en la que vive, interactúa y se manifiesta, sabemos que su constitución no fue el resultado de un proceso solipsista^{xxv}, sino de uno intersubjetivo” (Solís Bello, 2008, 81 y 92). Para Levinas es imposible colocarse fuera de la correlación del Mismo y lo Otro, ya que el ser no puede extraer su existencia de su contacto con el Otro. Por ello, el Yo no se concibe como un ser completo, no es un ser que permanece siempre el mismo; sino un ser en búsqueda de completud. Y es este sentimiento de inacabamiento, de carencia, donde se significa la necesidad de las otras y los otros sujetos^{xxvi}.

Este inacabamiento consciente de sí, es el que nos va a permitir percibir el no yo. El mundo es el primer no yo. Tú, eres un no yo de mí. Y la presencia del mundo natural como no yo, va a actuar como un estímulo para desarrollar el yo. En este sentido es la conciencia del mundo la que crea mi conciencia (Freire, 2003, 21).

El hombre y la mujer se conciben como seres históricos que se hacen y se rehacen socialmente; son seres históricos porque construyen su propia historia, y no, porque estén determinados por ella. Y es en conciencia colectiva, que podemos transformar la realidad en la que vivimos.

En esta idea del Otro, donde se concibe lo Infinito, aquello que permanece siempre exterior al pensamiento del Mismo, es donde la reflexión crítica se pronuncia, ya que el Otro me interpela y cuestiona mi espontaneidad. Para Levinas “este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro se llama ética” (2002, 66).

Es aquí donde la crítica y la ética en una relación de complementariedad, toman sentido. Posicionarnos a favor de una Ética de la alteridad y en contra de una Ética de la mismidad que vela por los intereses del sistema dominante, que está engendrado bajo una ideología de mercado que sobrepone a la vida humana criterios mercantiles; exige una conciencia ético-crítica, que posibilita renunciar a la historia totalizadora que nos determina y nos condena a vivir bajo sus principios individualistas. Levinas sostiene que “en la historia universal, sólo aparecen totalidades”, una reducción de lo Otro al Mismo (2002, 81).

Solís Bello en su trabajo de tesis nos cuestiona ¿Cuál debe ser la actitud ante la negatividad que la totalidad del sistema produce? Y responde:

Necesitamos tener conciencia de los efectos negativos del sistema que puede manifestarse en dos sentidos: como evasión o integración al sistema, y con ello seguir reproduciéndolo; o adquirir *responsabilidad* al respecto y con ello actuar con actitud de denuncia y trabajo que permita develar la sutileza de imposición. Mantener encubierta la realidad genera una visión distorsionada de ésta que no permite vislumbrar las verdaderas causas de opresión, exclusión e injusticia; en cambio, un modo de generar reflexión y acción frente a la realidad como sujeto crítico permite convertirnos en seres creadores de la historia y por ende transformar la situación de opresión (2008, 82-83).

La autora coincide en que, el diálogo juega un papel fundamental para el desarrollo de la conciencia ético-crítica, ya que a través de éste, compartimos las diferentes miradas o lecturas de la realidad que enriquecen la visión particular que del mundo se tiene. Asimismo posibilita pensar acciones que nos lleven a cambiar la condición de individualismo, de indiferencia, de opresión, toda condición que atenta contra la vida.

En el respeto y la escucha atenta a la palabra, las ideas, las distintas visiones del mundo, la conciencia se abre y evoluciona a un nuevo estado en el que su perspectiva considera a los otros como sujetos que interactúan en su mismo mundo pero desde una postura social, política o económica distinta, pero con la

misma validez que la propia. Más allá de negarla, se asume sin renunciar a lo que pensamos constituyendo un nuevo pensamiento (Solís Bello, 2008, 92).

La diversidad de visiones, el cuestionamiento del Otro al Mismo, el ser consciente de cómo me posiciono ante el mundo y mi lugar en él; el reconocermelo como sujeto inacabado y necesitado, y reconocer al Otro como sujeto libre; son aspectos desde los cuales, la ética-crítica se concretiza.

Posicionarnos a favor de una Ética de la Alteridad que reconoce al Otro como sujeto imprescindible en el proceso de Formación, que exige actuar con responsabilidad y bajo un ejercicio de reflexión, permite al sujeto posicionarse críticamente ante el sistema en el que se encuentra inmerso; habilita su capacidad de cuestionar, denunciar y actuar para transformar la condición de vida humana. Para poder llegar a esta mejora de las condiciones de vida, el diálogo tiene un papel fundamental, ya que, en la relación dialógica, la presencia del Otro se afirma, y para poder transformar y concientizar, la *nosotridad* es imprescindible.

El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autoreponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una *comunidad de vida*, inevitablemente desde una <<buena vida>> cultural e histórica... que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda humanidad, es decir, es un enunciado normativo con pretensión de verdad práctica y, además, con pretensión de universalidad (Dussel, en: Solís Bello, 2008, 85)

El sujeto que actúa con conciencia ético-crítica asume una responsabilidad por el bien común, donde sus acciones posibilitan el desarrollo de los otros sujetos a partir de su intervención consciente en la realidad. En la relación pedagógica, forja el reconocimiento del Otro y no su eliminación, el sujeto tanto educador como educando al mismo tiempo, se reconoce como sujeto de aprendizaje, histórico y creador; donde la dialogicidad es un principio fundamental para construir el conocimiento de manera horizontal. A través de la palabra, docente y discente se pronuncian ante el mundo en el que están inmersos, buscan desarrollar la

curiosidad ante lo nuevo, problematizarse y construir desde su práctica, otra Pedagogía posible.

La Formación del sujeto fundada en este criterio de pensamiento y acción, va más allá del presupuesto de la Educación para el trabajo. Persigue la construcción de la vida y de las prácticas en la intersubjetividad, en la reciprocidad para transformar el mundo y mejorar las condiciones de vida, que posibiliten la existencia del sujeto como ser creador y transformador de su vida en sociedad.

3.2. El Arte: activación significativa entre el quehacer pedagógico y el sentido ético de alteridad

Abordar lo correspondiente al Arte en este apartado, toma sentido en la necesidad de construir puentes, proyectos, vías de acción que materialicen lo que muchas veces se queda en el discurso, en el pensamiento, en la idea y se desvanecen como eso, sin saber si quiera el alcance que hubieran podido tener.

El Arte tiene muchos significados así como un amplio horizonte de aplicabilidad y utilidad; no sólo en el ámbito educativo se manifiestan sus alcances, estos también son visibles en la mayoría de los campos prácticos en los que se desarrolla el ser humano (religioso, económico, político, emocional, erótico, etc.).

De acuerdo con F. Graeme Chalmers, el Arte puede concebirse desde un enfoque culturalmente condicionado o desde una perspectiva emergente de la diversidad cultural. Es por ello que “puede usarse de manera selectiva para referirse a obras particulares como: pinturas, sinfonías, esculturas, novelas, piezas de baile, películas u obras de teatro; o para describir un proceso. También puede utilizarse en sentido valorativo para calificar una obra u artefacto” (2003, 67).

Desde este amplio sentido, el Arte puede expresar o reflejar aspectos de la vida social en cuanto que hace de “caja de resonancia del mundo” (Dissanayake, en: Chalmers, 2003, 76); o bien, puede fungir también como medio a través del cual se expresa el desagrado ante las condiciones de vida, un espacio de resistencia y pronunciación de nuevas formas de organización social. A este respecto, Adrian Gerbrands, antropólogo holandés, sostiene que las Artes son esenciales por tres razones: perpetuar, cambiar y enaltecer la cultura. Ha demostrado que directa o indirectamente las artes pueden reforzar la moral, crear unidad y solidaridad social, así como también, contribuir a la toma de conciencia de problemas sociales y propiciar el cambio social.

Aunado a lo anterior, la concepción de Arte desde la que me posiciono en el presente trabajo, es en este sentido: el Arte como un recurso formativo que posibilita la toma de conciencia de las problemáticas sociales y que permite la participación de los sujetos con el propósito de construir un mundo alternativo más deseable. El punto de encuentro y complementariedad entre el Arte y la Formación se percibe precisamente en esta posibilidad: la de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos y partiendo de este supuesto, sabernos seres humanos condicionados por nuestra situación histórica y social, más no por ello determinados y reclusos en la conformidad y estatidad.

Asimismo, no me refiero al Arte único de una élite o del artista reconocido por el sistema vigente, sino al Arte en toda su extensión creadora, que es espontáneo y no por ello carente de argumento; que no se presenta sólo en galerías sino en todo espacio público, visible e invisible; que viaja en el metro, en la calle, en la escuela, en la lectura de la realidad plasmada en las paredes; que transita del silencio individual al diálogo intersubjetivo que refleja en un primer momento, el ser y estar en el mundo de quien lo piensa, de quien lo crea y transmite; pero que al ser compartido con el receptor y dialogar las diferencias de sentir, de pensar, de vivir, refleja en un segundo momento, la visión nosótrica del mundo^{xxvii} y la potencialidad de transformarlo en uno mejor para todas y todos.

Reconocernos como agentes de cambio de nuestra propia historia, responsables para con nuestro propio proceso evolutivo y dimensión histórica-social; implica pronunciarnos como sujetos creativos y creadores. Adolfo Sánchez Vázquez señala la necesidad de rescatar la naturaleza creadora del sujeto que ha quedado maltrecha en la sociedad actual, misma que ha impuesto un Arte promovido por los medios de comunicación que deforma la conciencia estética. Ante dicha situación, hace un llamado a pronunciarnos a favor de un Arte que integra el potencial creador y crítico, que eleva la conciencia de la realidad y que puede subvertir los principios de una sociedad que niega la naturaleza creadora del ser humano.

Si el hombre es ante todo un ser práctico, transformador o creador, que produce con su trabajo una naturaleza humanizada y crea asimismo, en este proceso, su propia naturaleza social, humana; el arte es una actividad humana esencial... El hombre y el arte aparecen en una relación de necesidad; sólo hay arte por y para el hombre (entendido en un sentido social y no puramente individual) y sólo hay hombre –en el mismo sentido- cuando transforma y crea; por tanto, cuando hace también arte. Por el arte el hombre se afirma en su dimensión más propia y, a su vez, contribuye a tomar conciencia de ella (Sánchez, 2005, 103 y 105).

Lo anterior por tanto, deja entrever que el Arte como recurso formativo alude a la capacidad creativa de los seres humanos, que los reivindica como sujetos de acción y no ya como meros objetos manipulables. María López Fernández Cao hace referencia a la capacidad creadora y señala:

La creación nos sitúa a medio camino entre lo posible y lo imposible, pero siempre en el terreno de la apertura y la posibilidad... restaura al individuo a la vez que lo enfrenta a lo impronunciable, lo recrea en cada obra convocada y ofrece por ello posibilidad (2006, 9).

El Arte posibilita la creación y la reivindicación del sujeto como ser activo y no pasivo frente a su contexto (2005, 72 y 88). Por ello se puede tomar el riesgo

de afirmar que la activación energética propia de la Formación se puede significar en el Arte, ya que ambas (desde la perspectiva en que son abordadas en el presente trabajado de tesis), pretenden al paso de lo determinado a la posibilidad. Honoré sostiene: “La formación es el paso para el hombre, de lo absoluto y cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea” (1980, 12); y el Arte es un espacio, entre tantos que pueden existir, que sugiere senderos de trabajo.

Considero que ante la crisis contextual que vivimos, donde si bien, se puede ser consciente de las relaciones de dominación, de la cosificación a la que el sujeto y las relaciones sociales han sido desterradas, y la negación del principio creador propio de la dimensión humana; es necesario el repensar vías de acción que nos lleven a la concientización; es decir, a transformar aquello de lo que ya nos hemos dado cuenta.

Pronuncio al Arte como una vía de acción que puede materializar el cómo, una posibilidad creativa y no violenta de caminar a otra forma de relacionarnos en sociedad. Veo en el Arte el potencial de repensarlo y recrearlo como un espacio crítico, no sólo contestatario, sino también propositivo. Es un punto de partida, un dónde y un cómo empezar a construir en colectividad. El Arte puede ser una respuesta ético-política, en el sentido freiriano, que denuncie la realidad malvivida y anuncie otro mundo posible.

Referirnos al Arte como síntesis de las diversas formas que puede tomar: Pintura, Música, Teatro, Escultura, Danza, implica remitirnos al lenguaje, “una dimensión propia del ser humano y transindividual” (Baz, 2000, 9); es decir, que va más allá del sujeto como individuo y toma sentido en la matriz social y cultural donde se desarrolla. Al ser el lenguaje un medio que permite repensarnos como sujetos humanos y repensar el mundo, que permite transmitir, expresar y generar significados, su relación con el Arte como actividad creadora es imprescindible.

3.2.1. La corporeidad y el Arte: medio dialógico y llamado a la alteridad

El Arte es lenguaje^{xxviii}, un conjunto de signos que comunican la forma de interpretar el mundo. Expresa y hace accesible a los sujetos que se sitúan en el cara-a-cara las lecturas de la realidad, los sentimientos, las emociones y las posturas ideológicas, que se generan en la individualidad y que al ser compartidas se enriquecen con la visión del Otro que interpela.

El Arte como espacio de intercambio, sin pretensión de universalizar puesto que, la realidad humana y social es compleja en tiempo y espacio, guarda una intencionalidad dialógica, ya que a través de éste los sujetos ofrecen su visión del mundo. Al respecto, Levinas sostiene que “el mundo es ofrecido en el lenguaje del Otro... el Otro se manifiesta en la palabra al hablar del mundo y no de sí, se manifiesta, proponiendo el mundo, al tematizarlo” (2002, 114 y 119).

El sujeto humano encuentra en sí mismo la materia que le permite comunicarse y situarse en el mundo: el cuerpo. María López Fernández Cao sostiene que, el Arte posibilita situar el cuerpo en el mundo. Al respecto, Héctor Fiorini señala:

A través de la creación, el cuerpo se nos revela, a través de la materia, ponemos en juego nuestro ser en el mundo, a través del dibujo nos dibujamos en el mundo y dibujamos el mundo, el modo en que comprendemos y habitamos el mundo (en: López, 2006, 9).

Al compartir la experiencia vivida a través del lenguaje del Arte, el sujeto crea signos intersubjetivos que le permiten entablar un diálogo con el Otro que le presencia, y es en este diálogo que el sujeto objetiva sus reflexiones sobre la realidad vivida y/o anuncia alternativas ante esta realidad. “El diálogo requiere de un acto cognoscente que pasa por el ejercicio crítico del sujeto sobre su

corporalidad, mismo que produce una reflexión en torno a los hechos de la realidad” (Solís Bello, 2008, 46).

El diálogo es la condición necesaria de educación, pues sin él no habría este proceso de enriquecimiento mutuo entre los interlocutores, no habría concientización, ni un intento objetivo de entendimiento sobre los acontecimientos del mundo, porque en el intercambio de información entre lo que sujetos distintos perciben de la realidad, se genera la toma de conciencia sobre elementos que en lo individual no habrían salido a la luz (2008, 47).

A lo anterior, es de gran importancia considerar que el lenguaje en cualquiera de sus formas posibles (verbal, corpóreo, escrito, etc.), es la estructura idónea que permite entablar un diálogo y a su vez, este último guarda la potencialidad de transitar a la dialogicidad, reiterando nuevamente que sus alcances se encuentran condicionados por el momento histórico e intencionalidad perseguida. Asimismo aclarar que la distancia entre el diálogo y la dialogicidad, consiste en que, el primero, puede ser sólo unidireccional, es decir, no siempre significativo para ambas partes; mientras que en la segunda, los sujetos interactúan al mismo nivel e interés de lo abordado, donde no es uno el que posee el dominio de la conversación, sino que hay una bidireccionalidad significativa.

Introducir el estudio al campo de la Danza e involucrar lo referente al lenguaje, la alteridad y la corporeidad, indudablemente nos obliga a profundizar en la noción de cuerpo^{xxix}.

El cuerpo como categoría física y de alteridad obliga a mirarlo y concebirlo más allá de su presencia como materia en el universo, grita su reivindicación como memoria, cariz, corolario; como cuerpo afectado, sensible, dialógico y lugar de encuentro con los otros sujetos corpóreos que se pronuncian descifrables.

Para adentrarnos en las categorías: cuerpo y corporeidad, partiremos de su concepción como totalidad biológica, subjetiva, social y cultural; como una

construcción constante de sentido estético y ético, es decir, como dimensión bella que nos constituye y nos recrea y con la cual, asumimos la responsabilidad de su reivindicación como condición de existencia, de vida y no ya como instrumento de producción, como cosa, como objeto. Asimismo me referiré a la corporalidad del sujeto en el sentido en que Hinkelammert la concibe: como un concepto clave para orientar nuestras acciones hacia el resguardo de la vida, no tratándose solamente de la corporalidad del individuo, sino también de la corporalidad del sujeto en comunidad.

La comunidad tiene siempre una base y una dimensión corporal. Se trata del *nexo corporal* entre los seres humanos y de estos con la naturaleza. Toda relación entre los seres humanos tiene necesariamente esta base corporal y material, en la cual diariamente se juega la vida o muerte de la gente: su sobrevivencia, su actuar en comunidad, sus condiciones de existencia (Hinkelammert, 2001, 20).

Conocer el nexo corporal entre lo individual y lo colectivo implica reconocer la paradoja del cuerpo. Margarita Baz señala:

El cuerpo es portador de una radical paradoja: está sujeto a los procesos de la naturaleza, de la biología (destacadamente aquellos del crecimiento, maduración, decadencia y muerte), y atado por tanto al intercambio energético con el medio ambiente del que depende para su mantenimiento, pero, al mismo tiempo, nada del cuerpo humano es natural. Todo él es un campo de fuerzas donde se escenifican las estrategias del orden social; es también inevitablemente, una superficie de inscripción de los códigos de la sociedad (2000, 98).

La evolución y desarrollo del hombre y la mujer como sujetos en comunidad, se ha caracterizado históricamente por ser objeto de interpretaciones acordes al contexto y/o a la ciencia o disciplina que interpreta. El cuerpo como entidad corpórea del ser humano, no se ha salvado de ello, en su travesía temporal y cultural ha sido visto como símbolo de placer, de perversión; en algunas épocas considerado insignificante, lanzado a la penumbra; estudiado sólo

como organismo anatómico, o como instrumento, como jaula^{xxx}. El paso de un cuerpo ignorado a un cuerpo descifrado, ha representado un gran esfuerzo por entender de una manera holística la función y relación del cuerpo con la mente, las emociones, la memoria, la sociedad y con la vida en general.

Baz plantea, que es el lenguaje el que ha introducido el cuerpo al mundo simbólico y lo ha constituido en un código que mediará sus posibilidades de experiencia e intercambio social. Agrega “cuerpo y cultura se implican mutuamente” (2000, 99).

Los conceptos del cuerpo han sido distintos en cada momento histórico y cambian según las culturas y posturas ideológicas, según el lente o paradigma científico desde el que se estudie; no es igual un enfoque donde lo más importante son los procesos mentales originados en la cabeza, que otro donde el cuerpo es el lugar en el que confluyen las diferentes energías y la dualidad espíritu-cuerpo.

Daniel Dennis (1980), reflexiona sobre la imagen del cuerpo como lugar de expresión que posibilita la interpretación del mismo a través de la interacción del sujeto con el entorno que le rodea. Es así, como surge la concepción del cuerpo dinámico, la idea de un cuerpo político que da cuenta de la construcción corpórea resultado del desarrollo social. El autor enmarca la función social en la escuela, atribuyéndole un papel dicotómico: el de dominación y el de liberación.

Otras concepciones, según Baz, hacen una distinción entre las denominaciones: cuerpo vivido, esquema corporal, imagen social y representación del cuerpo. La primera, es referida directamente a la experiencia del cuerpo; la segunda, es aquella que se estructura mediante el aprendizaje y la vivencia del cuerpo, es producto de las experiencias de éste en el mundo físico (experiencias sensoriales, musculares, óseas, viscerales, etc.) y dependen de la integridad del organismo; la tercera, se utiliza para referirse al producto de la historia de cada sujeto, de la intersubjetividad imaginaria marcada por la dimensión simbólica, es la

síntesis de las experiencias emocionales; por último, la cuarta, es empleada para integrar todas las anteriores (2000, 37-41).

Verónique Girar y Marie Joseph Chalvin (2005)^{xxxí} desde otro lente, plantean la idea del cuerpo como un saber, otorgando un lugar importante a la vida física del ser humano y a su recreación en el tiempo y el espacio, dimensiones a través de las cuales se establece la noción de dinámica y movilidad con el fin de incorporarse a la vida social. Los autores ponen énfasis en la comunicación que entabla el ser humano a través de su cuerpo bajo un lenguaje no verbal. En este sentido, el lenguaje pedagógico se transforma en un lenguaje de silencio con el fin de comprender la información que el cuerpo trasmite. Consideran que a través del autoconocimiento del cuerpo, el sujeto puede reconstruir la imagen sobre sí y del mundo que les rodea, de esta manera comprenderán las nociones de presente, pasado y futuro en el espacio y tiempo recreando así, la imagen de su esquema corporal y la imagen de los Otros con los que interactúan.

Susana y Hernán Kesselman por su parte, sostienen la importancia de tres conciencias corpóreas: la primera, referida a la conciencia de la superficie del cuerpo, territorio que aloja los cinco sentidos a través de los cuales experimentamos y registramos la imagen corporal; la segunda, la conciencia del espacio interno, orientada al interior del cuerpo donde la atención se dirige a reconocernos como consistencia muscular, ósea, visceral con capacidad de movimiento y dirección; y por último, la conciencia del espacio externo, que posibilita el encuentro con los Otros (2008, 22).

Continuando con las concepciones que se han construido del cuerpo, revisaremos algunas de manera más general, es decir por momento histórico.

En la Edad Media por ejemplo, se buscaba tener un cuerpo erguido que era significado de rectitud, teniendo como consecuencia un cuerpo apesado. Para el

siglo XVIII se hace presente la gimnasia, práctica que perseguía el ideal de un cuerpo musculoso, dejando en segundo término la rectitud. A mediados del siglo XIX, la gimnasia toma más fuerza para la domesticación del cuerpo y hasta mediados del siglo XX, es cuando se convierte en la herramienta más fuerte para imponer orden y disciplina. Para la segunda mitad del siglo XX las cosas cambian, lo importante es “vivir el cuerpo”; la gimnasia sigue siendo herramienta fundamental pero sus objetivos se modifican, la relevancia ahora residiría en tener un cuerpo pleno y flexible: “dar la palabra al cuerpo” (Girar, 2005).

En tiempos posmodernos, el cuerpo continúa teniendo un peso cultural muy significativo, su concepción gira entorno al cuerpo-imagen donde los medios de comunicación juegan un papel muy importante, como ya lo menciona Sánchez Vázquez, son ahora los medios los dictadores de lo que es o no es belleza y de lo que es o no es Arte. Al respecto, Baz señala que en la lógica de la sociedad capitalista, el cuerpo-mercancía, el cuerpo útil a la tendencia de la moda, sujeto a la lógica de la razón consumista son las ideas que conforman la concepción de cuerpo. La estética del cuerpo en tiempos posmodernos se “centra en la imagen enajenante... en patrones de belleza estereotipados... que bloquean el diálogo con el propio cuerpo” (Baz, 2000, 102-110).

El recorrido conceptual e histórico en torno al cuerpo antes expuesto, nos permite apreciar que su construcción responde a un entramado de significados devenidos no sólo del ámbito social, sino también del político, económico, pedagógico, ecológico, etc. que rescatan al cuerpo de la degradación y el olvido; o bien, que lo secuestran y lo relegan a instrumento para obtener beneficios a costa de la integridad de éste.

Los cuerpos tienen su modo de hablar, portan signos... cada cuerpo resulta, así, el producto de los micropoderes que han actuado sobre él, de las Instituciones que viabilizaron las estrategias de control, de normativización y socialización, de los vínculos grupales en los que se jugó, de su lugar social y de su capacidad de resistencia (Baz, 2000, 108).

Sí bien, reconocemos que nuestra construcción como cuerpo, como corporeidad, como sujetos, es producto de una evolución o lastre histórico; también reconocemos nuestro derecho a re-pensarnos, a re-construir otro mundo posible, otra forma de relacionarnos y resistir al resquebrajamiento de lo humano, donde indudablemente la entidad corpórea exige su presencia en el mundo, su pronunciamiento.

Caminar hacia una Ética de la alteridad, hacia la reivindicación del hombre y la mujer como sujetos estéticos, creativos, creadores y transformadores, implica el reconocimiento del cuerpo; primero, porque es en el cuerpo concreto, biológico, donde las necesidades vitales se manifiestan y por las que la Ética, criterio de acción a favor de la vida, tiene una fuerte responsabilidad; segundo, porque es en el esquema corporal donde las experiencias del mundo físico y social se manifiestan; tercero, porque el cuerpo es la entidad que nos diferencia del Otro, que nos da identidad pero a su vez, posibilita la alteridad: el reconocerse como semejante al Otro. Y porque es la corporeidad, el lugar de encuentro más inmediato con la naturaleza principio de vida.

3.3. Otra Pedagogía posible

¿Pregunta, hecho, utopía? Quizá la pregunta obligada, necesaria y urgente ante la actual crisis de lo humano; tal vez lo que ya ocurre, en lo que se trabaja; ó por lo que se trabaja, que aunque lejano, no imposible. Pensar otra Pedagogía posible, desde la trinchera en la que me ubico, supone re-pensar una posibilidad más amplia y más ambiciosa: Otro mundo posible. Ante esta complejidad de mundo, considero a la Pedagogía una vía que permite tocar a una mayoría en la comunidad humana, pero que precisa de otros espacios íntimamente ligados a lo humano y criterios que regulen su actuar y su ser, el fin o fines que persigue.

Asimismo, este repensar implica cuestionarnos sobre qué tipo de ser humano queremos y cómo forjar su construcción. La esencia que buscamos, como Hinkelammert nos hace reflexionar retomando a Marx, no se encuentra fuera del sujeto humano, está en su mismo ser; por tanto, toda relación social en la que sea humillado, sometido, abandonado y despreciable como ser humano, como sujeto concreto, tiene que ser desterrada. Para ello, es obligado el llamado a tomar conciencia, a posicionarnos en una transformación que “coloque al ser humano en el centro de la historia humana, de las instituciones y de las leyes” (Hinkelammert, 2001, 23).

Una realidad, es que los sistemas políticos- económicos que han existido a lo largo de la historia, siempre han dejado huecos, vacíos que poco a poco han penetrado y saqueado la esencia de lo humano: la capacidad creativa, creadora; el sentido de compasión, de empatía, de nosotridad, de responsabilidad por el bien común. Este debilitamiento ha complejizado la posibilidad de construir la historia como totalidad social; si bien, no podemos ignorar que existen diferentes posturas ideológicas desde las que nos ubicamos a favor o en contra y no siempre del mismo lado, es evidente que el principio o criterio fundamental para dirigir nuestros actos independientemente de la posición ideológica ha sido pasado por alto, los intereses particulares, la competitividad, la enajenación ha provocado que la vida, la vida humana, ya no sea derecho, ni condición, ni esencia.

Por ello han surgido movimientos que más que plantearse como radicales, se pronuncian alternativos: formas de vida alternativas a la cultura dominante. Me refiero a las contraculturas^{xxxii}, las cuales no proclaman la muerte de la cultura, sino una forma de alternativa cultural ante la cultura vigente que, aunque caduca, prevalece debido a los intereses individualistas que ahí se juegan.

Este apartado tiene la intencionalidad de plantear una Pedagogía contracultural, que no por ello deja de ser crítica; no es radical en un primer

momento pero camina hacia una transformación total, hacia una nueva forma de estar y de concebir el mundo.

La Contracultura pedagógica o Pedagogía contracultural que pronuncio, vela por la Formación en el sentido en que ya ha sido expuesta a partir de los planteamientos de Bernard Honoré: una Formación que sin más adjetivos, tiene como finalidad la construcción de sujetos reflexivos, críticos y transformadores. Paulo Freire (2003) ya lo señala: la práctica educativa es el modo de llegar a la conciencia ético crítica posibilitando la curiosidad, la indagación ante el asombro de lo nuevo. La Educación no como imposición, sino como creación concientizadora, no reproductora; como acto pensante, no sólo parlante; como constructora de conocimiento en el sujeto, más que en la adaptación de contenidos, es una vía, diría yo, para forjar una cosmovisión distinta.

Ahora bien, la Pedagogía no transforma en el aislamiento. Pablo Imen y Roberto Iglesias^{xxxiii} ya lo plantean: “No se cambia a la sociedad desde el esfuerzo individual que es lo que el sistema quiere”. Los autores nos llevan a reflexionar sobre la importancia de trabajar colectivamente, ya que en más de una ocasión, hay cuestiones comunes que se trabajan sin colectivizarlas, “la propuesta es construir alternativas que nos permitan pensar y hacer otros futuros posibles... utopías que posibiliten la reivindicación de la sociedad en el sentido de hacerla más humana” (2003, 84-92).

¿Qué tiene que decir la Pedagogía, la Ética y el Arte al respecto? ¿A favor o en contra de qué o de quién se forma, se actúa, se crea? ¿Desde qué Pedagogía, desde qué Ética y desde cuál concepción de Arte construir un mundo mejor que no deje duda de lo que no queremos?

Es la Pedagogía necesaria que se asume vigilante como Ciencia de la Educación, que aunque en movimiento por las demandas contextuales, resguarda su fin final: la Formación, que se pronuncia y actúa a favor de la vida y por la vida.

Es la Ética necesaria para que se pueda vivir, la Ética de la alteridad, de la responsabilidad por el bien común. Es el Arte como capacidad creadora y creativa, como dimensión humana generadora y transformadora.

La Pedagogía contracultural, la Ética y el Arte en un esfuerzo por colectivizar un proyecto humano y congruente, son posibilidad concientizadora y emancipadora del hombre y la mujer. Ética y Arte guardan una relación de necesidad, puesto que no basta la reivindicación del sujeto como ser transformador y creador que produce con su trabajo, necesita de un movimiento de pensamiento reflexivo, de un criterio de acción inamovible que le permita ese hacer pensando la transformación y consumarlo en la praxis política.

La transformación que gritamos y buscamos construir, no puede limitarse a la construcción teórica que queda en los conceptos; si bien, necesitamos de ellos para nombrar al enemigo: lo que no queremos, lo que niega al sujeto humano; se requiere ir más allá, el hacer consciente para forjar la transformación. La Pedagogía contracultural es la utopía que re-anuncio como protesta sin violencia y a favor de la vida digna, de la vida por la vida. Una Pedagogía crítica que forja vías de acción más humanas cimentadas en la Ética de la alteridad y que en trabajo conjunto con el Arte reivindica el derecho de soñar, a imaginar lo inimaginable, a pensar lo impensable, a transformar lo posible.

IV. DE LO ABSTRACTO A LO CONCRETO. UNA MIRADA A LA DANZA COMO FORMA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON SENTIDO ÉTICO DE ALTERIDAD: LA EXPERIENCIA DE LAS BAILARINAS Y EL BAILARÍN DEL GRUPO INDEPENDIENTE DANZARIEGA

“En general el Arte tiene un papel formativo increíble, debería o tiene el gran potencial de ser un transformador social porque te permite ver al Otro, y ese tener consciencia de las emociones del Otro, es un principio básico de empatía y justicia. Entonces yo creo que el Arte tiene una gran posibilidad formadora de seres humanos preciosos”.

ENTREVISTADA 5 «FRAGMENTO ADAPTADO»

En los capítulos anteriores se ha desarrollado el cuerpo teórico que sostiene la tesis aquí planteada: la relación necesaria entre Pedagogía, Ética y Arte. Hemos revisado lo correspondiente al constructo epistemológico que argumenta el qué hacer, una propuesta de vía, de postura ideológica que responda al resquebrajamiento de lo humano que vivimos en el momento actual. Ante la complejidad del qué, la incertidumbre del cómo hacerlo, cómo caminar a la utopía posible se presenta como el gran reto de las Ciencias Sociales y en particular el desafío de la Pedagogía.

La importancia que denoto al Arte como activación significativa, propia del campo de la Formatividad en complementariedad con el sentido ético: capacidad crítico-reflexiva, deviene de la potencialidad transformadora que posibilita la reivindicación de la capacidad creadora, creativa y humana del sujeto; la denuncia desde el proceso de concientización^{xxxiv}. Su potencialidad para consolidar el cómo, se perfila en este apartado a través de la mirada pedagógica a la Danza, arte del movimiento, resonancia del mundo y escenario del momento empírico de investigación.

El presente capítulo se construye en unidad, a partir del sustento de mis referentes teóricos y de las voces, de las experiencias del bailarín y las bailarinas

que conforman el Grupo independiente Danzariega, folklor experimental donde se ubica el estudio de caso del presente trabajo^{xxxv}.

4.1. La Danza. Un acercamiento al contexto de investigación empírica

La expresión dancística es tan antigua, que se afirma por ello tiene sus orígenes en el principio de la historia de la humanidad, ya que se gesta en el origen de todos los pueblos. “Lo que llamamos Danza comprende un amplio rango de manifestaciones y fenómenos que el ser humano produce y ha producido, bajo distintas modalidades y expresiones, en prácticamente todas las épocas y culturas” (Baz, 2000, 113).

Su definición transita en una diversidad de conceptos que varían dependiendo de la disciplina y la profundidad con la que es estudiada, pero entre una y otra concepción se comparten elementos que complementan su ser como actividad espontánea de los grupos humanos y como manifestación artística, actividad propia del Arte. Alberto Dallal hace una nota que considero pertinente a este respecto:

No hay un mundo único, exclusivo de enfrentarse a la danza. No lo hay para ninguna forma de arte. Hay infinito: innumerables maneras de establecer una relación siempre cambiante, siempre sorpresiva que –fresca, natural o artificiosa, espontánea o erudita- se autoseñala plena, profunda, total (1988, 9).

En este primer encuentro con la Danza, revisaremos algunas concepciones:

Anya Peterson (1977) desde su mirada antropológica, concibe a la Danza como actividad altamente social y niveladora que reúne a las personas en solidaridad, como un aspecto del comportamiento humano ligado a la cultura; Alberto Dallal (1989) expresa que el arte de la danza, consiste en mover el cuerpo

guardando relación consciente con el espacio e impregnando de significación el acto o acción de los movimientos; en palabras de Colombia Moya (1995), la Danza es un acto de socialización, es expresión creativa que refleja a la sociedad, catarsis entre el yo soy, yo estoy y el mundo que me rodea; desde la concepción de Margarita Baz (2000) es concebida como, modalidad expresiva característica del ser humano, como forma artística, como expresión popular, tradicional, expresión de la vida en movimiento, búsqueda creativa y de renovación; o como lo enuncia Pablo Parga (2004), una manifestación personal o colectiva, un puente comunicativo.

Considero que estas miradas tienden el primer contacto entre la Danza y la Educación, esta última objeto de estudio de la Pedagogía; puesto que si retomamos algunas concepciones de Educación que nos han legado los teóricos desde sus distintas perspectivas y campos de acción, nos podremos dar cuenta que no son distantes de las nociones existentes de Danza, hay puntos de encuentro y/o similitudes precisamente con las de Educación.

Por ejemplo, al respecto de la Danza como actividad altamente social, como un acto de socialización, Durkheim señala que la Educación es eminentemente social, lo mismo por sus orígenes que por sus funciones (2006, 84). En cuanto a la Danza como manifestación personal y colectiva, el planteamiento de Makarenko alude al respecto, puesto que sostiene que la Educación es un proceso social, colectivo, que busca el beneficio comunal; se educa la naturaleza del sujeto en función de la sociedad (Bowen, 2010, 258).

La Danza como búsqueda creativa y de renovación, tiene un punto de encuentro en el pensamiento pedagógico de Juan Luís Vives, quien plantea la necesidad de forjar una sociedad renovada con sentido humanista; el pensamiento de Vives tiene su origen en el Renacimiento, movimiento cultural fruto de la difusión de las ideas del humanismo que propugnan el “re” como principio de acción: el re-torno a los clásicos, la re-novación moral, intelectual, política y

cultural; la re-novación en las artes re-valorando la existencia humana, así como la re-activación del conocimiento (Château, 1959, 34-51).

Lo anterior nos permite construir un vínculo entre Danza y Formación; la primera, como una particularidad del Arte, es una búsqueda creativa y de renovación, un puente comunicativo con el interior del individuo y con el exterior; y la segunda, como categoría pedagógica fundamental es una búsqueda de posibilidades de creación tanto en la experiencia individual como en la interexperiencia (en lo colectivo). Con ello no pretendo universalizar y decir que siempre que estudiamos a la Danza, nos estamos refiriendo a la experiencia de Formación, pero el aparato crítico y argumentativo de este trabajo me permite hacer este enlace para plantear que la Danza «posibilita» en su intencionalidad, una experiencia de formación que implica la reflexión crítica y el posicionamiento a favor o en contra de la realidad y prácticas cotidianas que se trabajan en la expresión dancística.

Como ejemplo claro de la significación perseguida al momento de danzar o bailar (en este caso el/las bailarín/as se refieren a su experiencia en la Danza Folklórica experimental); intencionalidad que puede forjar la reflexión que transita de la exterioridad-interioridad-exterioridad como lo plantea Bernard Honoré^{xxxvi}, retomo fragmentos del material empírico de esta investigación.

A la pregunta: Al interpretar un cuadro o montaje de folklore experimental ¿Qué buscas provocar en el público espectador? La bailarina a continuación con una experiencia de más de 30 años bailando responde:

ENTREVISTADA 1: "...Algún tipo de sentimiento... que le provoque... le mueva por dentro... que le deje pensando... reflexionando... algún motivo adentro..." (E1, P7, M50, p4).

Esta intencionalidad «generar algún sentimiento» es compartida por otra de las bailarinas, quien con una experiencia dancística de 16 años expresa lo siguiente:

ENTREVISTADA 3: "... busco provocar un sentimiento... yo creo que a veces no solamente se trata de decir [también pensar] qué es lo que estamos viviendo, cómo es lo que pensamos..." (E3, P7, M24, p16 y 17).

Los fragmentos anteriores revelan que el sentido con el que se danza o para el que se danza, se ubica en este caso particular, en el generar o provocar algún sentimiento que conlleva en el espectador un movimiento que involucra el sentir, el pensar, el reflexionar; que puede efectuarse desde el interior del sujeto: lo que pasa por sus emociones, como lo expresa la primera bailarina «que le mueva por dentro». Hasta rebasar esa membrana y vivirlas en unidad con lo que sucede en el contexto, la influencia de éste en el sentir y en el pensar, como lo hace de manifiesto la segunda bailarina.

Considero que en lo antes expuesto, se vislumbra un segundo encuentro con la Pedagogía: la relación existente entre la intencionalidad dancística y el origen de la Formación planteada por Bernard Honoré. Las bailarinas señalan que ejecutan el folklore experimental con la intención de provocar una reflexión que implica el sentir y el pensar interno o en relación con el contexto; esto no quiere decir que todo bailarín o toda bailarina dance con esta intencionalidad, pero hay la posibilidad de que suceda. Al respecto, Bernard Honoré señala que “la formación puede ser considerada como una función evolutiva que se desprende de la reflexión” (1980,126) que puede darse fuera de cualquier relación con el Otro o devenir de la relación con los Otros. Esto me permite entretener el supuesto práctico de la Danza con el supuesto teórico de la Formación, que puede sugerir la potencialidad formativa que tiene la expresión dancística.

Continuando con el análisis de las entrevistas en torno a la intencionalidad, soy consciente de que la redacción de la pregunta da pie para que las entrevistadas

respondan con el verbo de la misma «busco provocar...» sin embargo, considero que en el fragmento de la siguiente bailarina, la *búsqueda*, elemento presente en la concepción de Formación de Bernard Honoré y de la Danza de Margarita Baz, se resignifica por la experiencia y no sólo se enuncia por la conducción de la pregunta, dejando entrever que la intencionalidad no está dada en la pieza interpretada, sino que el bailarín o bailarina tiene el cometido de escudriñar las formas para llegar al espectador y desencadenar las emociones.

Se deduce lo anterior por una razón: la bailarina es una de las fundadoras y la única que permanece con la dirección del grupo Danzariega; por tanto, su constante hacer radica en el trabajo creativo que implica la construcción del zapateado, coreografías, vestuario, intencionalidad, etc., una búsqueda estética-socializadora que aunque no siempre se trabaja en la individualidad, es desde su pensar que se torna idea y toma forma. Con un recorrido dancístico de 25 años, la bailarina y directora expresa lo siguiente^{xxxvii}:

ENTREVISTADA 5: “[Busco provocar]... que compartan esa emoción que tiene el personaje, me parece que tendría que ser contagiosa, tendría yo, que poder hacer que aquel que me está viendo, pueda sentir a través de mí... me parece que en general en todos los cuadros, la búsqueda es cómo llevar las emociones de los espectadores y a través de esas emociones, entonces que ellos puedan preguntarse... Cada bailarín trabaja desde dónde busca toda la emocionalidad en ese personaje... Entonces, esa búsqueda de otras emociones al bailar es lo que nos da estos personajes: la característica emocional, humana; una gama de emociones que no tiene que ser sólo la felicidad, es mucho más amplio...” (E5, P7, M34, p32).

La mezcla de emocionalidad y sentimientos en la construcción del personaje que interpreta cada bailarín y la búsqueda de formas y vías para hacer sentir al espectador, dan cuenta de la creatividad y del puente comunicativo que implica la Danza, en este caso particular, el folclore experimental.

La Danza constituye un encuentro entre las/los ejecutantes que realizan la obra dancística y las/los espectadores que la presencian. Como ya revisamos en las experiencias arriba compartidas, las emociones, las formas de interpretar al personaje varían de un sujeto a otro, puesto que cada uno hace una búsqueda en su historia personal, que indudablemente está conectada con su experiencia de formación, con los acontecimientos cotidianos que vive y que son significados al momento de la interpretación.

Alberto Dallal señala que los modos de interpretación, refiriéndose específicamente a la lectura que hace el receptor de la obra, también “varían de un espectador a otro por razones de tipo psicológico e individual, pero también según el estado de ánimo, el grado de objetividad, el tipo de cultura y las experiencias previas y simultáneas de cada espectador”; lo que tiene como consecuencia respuestas distintas, aun viendo la misma obra de danza, puesto que el estado de ánimo cambia de un momento a otro; así como lecturas distintas de la obra dependiendo la subjetividad y contexto de cada sujeto (1989, 20).

Aquí un tercer punto de encuentro: la analogía entre el puente comunicativo del bailarín con el espectador y la Formación como experiencia del intercambio. Honoré señala que el campo formativo no está separado del mundo, el individuo es formado y a su vez es formador. En el campo dancístico sucede algo similar, los bailarines y bailarinas experimentan, en un primer momento a través de su corporeidad, las emociones y la reflexión generadas de las temáticas trabajadas en los montajes, para en un segundo momento, transmitir al espectador y provocarle la necesidad de reflexionar y cuestionar lo puesto en escena.

La actividad reflexiva es reveladora de nuevas percepciones, por ello que el encuentro vivido entre las/el bailarinas/rín con el público espectador varíe de un lugar a otro, de un público a otro. A continuación las experiencias compartidas en torno a la diversidad de percepciones con las que se han topado las bailarinas y

bailarín, que van desde la tristeza manifestada en llanto hasta la alegría expresada en risas.

El bailarín que integra el Grupo, con un recorrido de 10 años bailando y una experiencia de 6 años en Danzariega, muy cercana al inicio de la conformación de ésta como ejecutantes de Danza Folklórica experimental, al pedirle ¿Podrías platicarme alguna experiencia significativa que recuerdes con el público espectador? Y haciendo referencia a un personaje que interpreta: un hombre con un doble rol social: oficinista y luchador. Nos comparte:

ENTREVISTADO 6: “nos ha tocado ver... personas llorando... que están muy emotivas, consternadas... Niños mirando al luchador zapateando...” (E6, P7, H33, p46).

Posteriormente refiriéndose a dos montajes que se tienen: *El fluir del laberinto* (específicamente a la pieza titulada “Post mortem”^{xxxviii} y llamada comúnmente por él y las bailarinas como “Madriza”) y *Se está juntando el agua de los arroyos* (por lo general nombrado por ellos “Zapatistas”), expresa:

ENTREVISTADO 6: “a la hora de la coreografía de la Madriza, la policía dice: -Sí, sí, no importa, se murió de gastritis- estábamos en la Feria de la Enchilada (se ríe), entonces la gente escuchó, -Sí se murió de gastritis- muchos se empezaron a reír porque estábamos en el contexto de la Feria de la Enchilada, cuando la enchilada es muy irritante para la panza, y eso me dio mucha risa. En el montaje Zapatistas... la gente enmudeció... estuvo en absoluto silencio... como bailarín me impactó” (E6, P7, H33, p46 y 47).

La expresión corpórea y gestual del espectador da cuenta del *recibimiento* que realiza en torno a la obra, como Dallal lo señala: la percepción de la obra por el espectador. La anécdota compartida nos muestra dos factores que influyen en la reacción del público: las emociones y el contexto. Estos dos elementos en relación con el impacto emocional que la puesta dancística en escena produce

por sí misma, son una supuesta causa de que la obra de arte se conciba como catalizador de cambio social como revisamos en el capítulo III con F. Graeme Chalmers.

Continuando con la dimensión contextual, otra de las bailarinas, quien tiene una experiencia dancística de 15 años y en el Grupo aproximadamente un año y medio, respondiendo a la misma pregunta nos platica a manera de comparación los ambientes percibidos en las presentaciones según la reacción del público.

ENTREVISTADA 4: En varias funciones me han dicho: ¡Felicitación al Grupo, sigan haciéndolo!... pero me acuerdo del Festival Cerro de San Pedro... el público era pesado... estaban borrachos... fue muy difícil llamar su atención... me molestó mucho, porque cada quién estaba en su mundo” (E4, P7, M19, p23).

De igual manera contrasta el estado de ánimo con el que llega el espectador y con el que se retira de la presentación.

ENTREVISTADA 4: “la gente sale distinta de nuestros montajes... son temas fuertes. Llegan felices... platicando... salen más callados... serios” (E4, P7, M19, p23).

El testimonio me permite interpretar, con reservas, puesto que parto de un caso en particular, que: ejecutante y público espectador guardan una relación de reciprocidad, donde lo que siente uno: la emoción, el sentimiento, la energía, es transmitido al otro y viceversa. La actitud asumida en escena o en el público, repercute en el puente comunicativo o diálogo que ambos sujetos entablan a la hora de la representación. Alberto Dallal sostiene: “En la danza, lo colectivo es característica inherente... la danza convierte al espectador en participante” (1989, 47).

Aunado a lo anterior, un cuarto punto de encuentro se hace de manifiesto, al respecto de lo compartido por la bailarina antes citada en torno a las bondades

o dificultades experimentadas al momento del encuentro con el público espectador, Honoré nos advierte al referirse a las relaciones como soporte del desarrollo de la Formatividad, que la diferenciación en las relaciones interpersonales, es decir el reconocimiento de la percepción única de cada sujeto único al momento de relacionarnos, no siempre es formativa, ésta también puede tener como intención o resultado poner obstáculos en el proceso de la Formatividad, pero pese a ello se sostiene que la Formación es una actividad de inter-formación, ya que a partir de ésta se efectúa el reconocimiento del Otro (1980, 141-142).

Los ejecutantes del arte dancístico, a pesar del recibimiento del público espectador, que puede muchas veces dificultar el desarrollo de la pieza dancística como lo comparte la entrevistada, no rehúyen a la presentación de la Danza frente a un público con las características antes mencionadas. Por tanto, la Danza y la Formación pronuncian su punto de encuentro en la necesidad de la presencia del Otro que forja la alteridad: el reconocimiento a la diferencia.

La Danza es una expresión específicamente humana por el hecho de que cumple funciones sociales concretas^{xxxix}; si bien, es metáfora de algunos movimientos de la naturaleza, como las olas del mar, el baile producido en algunos comportamientos animales; la intencionalidad consciente que guarda en la experiencia humana la hace única de nuestra especie.

Las formas y funciones de la Danza varían de acuerdo a los rasgos culturales donde se desarrolla, principalmente lo correspondiente a la concepción y cultura del cuerpo^{xl}, ya que éste es la materia e instrumento a partir del cual se crea el movimiento. Margarita Baz plantea que la Danza flexibiliza y cambia, pero no nada más al cuerpo, también la sensibilidad frente a uno mismo y frente al mundo (Baz, 2000, 118 y 127).

Aunado a lo anterior, la experiencia dancística y la experiencia del cuerpo guardan una relación imprescindible que a su vez se vincula con el encuentro con toda Otra y Otro que nos rodea. El bailarín o bailarina se expresa a través de su corporeidad que involucra la dimensión física, biológica, subjetiva, social y cultural de su cuerpo que le permite pronunciarse como ser existente y encontrarse cara-a-cara con los otros sujetos, espectadores y demás bailarines que constituyen su corporalidad en comunidad.

La evolución de la Danza, ha traído como consecuencia un movimiento en su concepción que transita desde su función mágica hasta su constitución como espectáculo teatral y experiencia artística.

Alberto Dallal realiza una clasificación de las danzas en torno a su origen, intencionalidad social, cometidos estéticos y características que las ubican históricamente. Según los grupos sociales que las producen y realizan la actividad dancística, los géneros que devienen son: 1. Danzas autóctonas y 2. Danzas populares; éstas últimas a su vez se dividen según provengan y su lugar de realización (campo o ciudad) en: a) Danzas Folklóricas o regionales y b) Danzas populares urbanas.

Si se considera la técnica o técnicas elaboradas y utilizadas mundialmente para la profesionalización y especialización de los bailarines, surgen los siguientes géneros: 3. Danza clásica, 4. Danza moderna y 5. Danza Contemporánea.

Para ser mejor aprovechada la pieza de danza tanto por los ejecutantes como por el público espectador, independientemente del género que sea, la realización de la actividad dancística se ha trasladado desde los espacios al aire libre a plena luz del día: calles, plazas, estadios, hasta lugares especiales como templos, teatros y sitios públicos con el objetivo de generar un mejor efecto estético o cualquier otro que se persiga. Es así como surge por su ubicación espacial una denominación más: la Danza teatral, aquellas que sin importar su

origen son llevadas al espectáculo donde se ubica claramente el papel y lugar del ejecutante o bailarín/ bailarina y el del público espectador (Dallal, 1988, 50-53). A este respecto, Pablo Parga se refiere a este género también como danza escénica, que aunque hace mayor referencia a aquello que es tomado de la realidad y llevado al estereotipo, conserva esta acción de traslado del lugar de origen a la escena donde se hace la representación (2004, 23-24).

No es mi intención abordar con profundidad lo referente a cada uno de los géneros, para fines del estudio de caso del presente trabajo, centraré mi atención en la Danza Folklórica o regional escénica en el contexto mexicano, que es el origen de la propuesta alternativa anunciada por el Grupo independiente Danzariega.

4.1.1. La Danza Folklórica escénica, origen y permanencia en el Sistema educativo mexicano

La historia de México ha encontrado su pronunciamiento y vestigios en las prácticas cotidianas y manifestaciones artísticas producidas por las diversas comunidades culturales en los momentos específicos que conforman dicha historia. La Danza Folklórica, es una de estas manifestaciones que se ha constituido como fuente de información, que ha dejado y deja entrever, por un lado, lo que comprende a la cultura en general y por el otro, las intencionalidades del aparato ideológico que conforman la cultura nacional: la cultura mexicana^{xli}; donde el campo de la Educación fue y es clave para la incorporación de símbolos nacionalistas que más que buscar una conciencia social, tienen el objetivo de crear un sentimiento de “pertenencia” para la permanencia de la ideología dominante.

Previo al desarrollo de lo que es la Danza Folklórica o regional y su cometido en la cultura nacional, describiré algunas características de las danzas en México practicadas en épocas específicas, ya que considero, éstas nos pueden

mostrar la significación o intencionalidades con las que se ha efectuado dicha expresión dancística y su transformación en el tiempo.

En cuanto a las danzas prehispánicas, los registros que se conservan pertenecen a los cronistas españoles informantes de lo que sucedía en la Nueva España (México durante el dominio español), algunos otros registros han sido recogidos de viva voz de comunidades indígenas que continúan la práctica de estas danzas; otros más, a través de vestigios como son las figurillas de barro y piedra que elaboraron las culturas prehispánicas.

Según los registros de Fray Toribio de Benavente (citado en: Dallal, 1989), los géneros y obras eran principalmente de corte religioso y ceremonial. Las danzas religiosas se denominaban *Macenaliztli* o *Netotiliztli*, aunque en este último, también se enmarcaban las danzas seculares y de regocijo.

En la época colonial, los regidores y eclesiásticos españoles permitieron que las prácticas dancísticas continuaran, puesto que el virtuosismo de los danzantes indígenas y el ejercicio ritual que en ellas se efectuaba era imposible de ignorar y lejos de verlas como un obstáculo, encontraron en su ejecución una posibilidad de conquista ideológica, una vía rápida de sustitución de deidades. Estas danzas eran presentadas principalmente en las celebraciones y festividades cristianas.

Dallal señala que de forma espontánea, llegan a México las danzas españolas; en un principio, los intérpretes españoles se esforzaban por impresionar a los indígenas, para ello, acudían a coreógrafos y maestros oriundos de España que contribuyeron a su perfeccionamiento; en un segundo momento, simultáneamente al mestizaje étnico, sobreviene el mestizaje dancístico: la mezcla de las danzas nativas con las españolas dieron lugar a formas mestizas; un ejemplo de ello es la representación de danzas guerreras con la presencia de la justicia divina.

En este periodo, la intencionalidad o sentido de la expresión dancística transita de lo ceremonial (significación de las danzas prehispánicas) a lo espectacular; de la esencia ritual a la atracción visual.

A principios del siglo XVII, comienza el montaje de piezas dancísticas escénicas por los denominados “profesionales de la danza” que las clasificaban como: danzas de españoles, danzas de negros, danzas de indios y danzas de mulatos. Más tarde, la denominación de los géneros se transforma de la siguiente manera: se utilizaba *Areíto* para designar celebraciones de música y danza sin diálogos, ni representación teatral o también para nombrar un conjunto de danzas, una fiesta o celebración; *Mitote*, en algunas ocasiones para señalar una danza particular, otras veces para referirse a piezas profanas que los españoles consideraban paganas.

Las danzas efectuadas en este periodo tenían la característica de mezclar la danza con el canto, la comedia, malabares circenses, teatralidad, recitaciones, pantomima, entre otras expresiones. Dallal plantea que posterior al movimiento de Independencia, se comienza a vivir una nueva noción de nacionalidad (que de acuerdo con Pablo Parga se acentúa y funda su permanencia en el periodo posrevolucionario) centrada en garantizar la prolongación de los intereses sociales y políticos que entrarían en juego en los espectáculos escénicos a través de bailes regionales que incorporaban temas costumbristas y nacionales donde se pretendía resaltar los “valores netamente mexicanos” (Dallal, 1989, 63-147).

Una vez expuesto lo anterior centraremos la mirada histórica en el periodo posrevolucionario entre 1921 y 1939 aproximadamente, ya que es en éste donde el género folklore alcanza su máximo pronunciamiento principalmente a través de la vía cultural y educativa.

El término folklore es utilizado de formas distintas, aunque no distantes una de otra, por ejemplo: se denomina así a aquellas prácticas o manifestaciones consideradas propias de una cultura: el saber del pueblo; también se emplea para designar elementos propios de una cultura que son ajenos a otra cultura que los

estudia; desde una postura hegemónica de cultura, se ha utilizado para referirse a las prácticas desarrolladas de manera tradicional por grupos subalternos que se enmarcan en lo folklórico por no alcanzar la categoría de lo artístico (Parga, 2004, 24-25).

En el presente apartado, el término folklore será concebido como lo plantea Pablo Parga:

El término folklore y por ende, lo folklórico, será utilizado para designar aquellos estudios teóricos, representaciones o creaciones realizadas por personas o grupos que toman como base o «inspiración», prácticas culturales tradicionales y que, mediante un proceso de adaptación, las muestran o exhiben en un contexto distinto al original (2004, 27).

Cuando la Danza como manifestación colectiva o individual, es ejecutada fuera del contexto e intención de origen y se concentra más en la necesidad de ser vista por otros, se inscribe en el terreno de la teatralidad, de lo escénico; no importando ya si es ejecutada por danzantes nativos o externos, en este momento sufre un proceso de teatralización o escenificación.

Ahora bien, se denomina Danza Folklórica escénica, a los distintos códigos de representación para la difusión de las manifestaciones tradicionales acorde al discurso hegemónico nacionalista (Parga, 2004, 30). Como ya revisamos en el apartado anterior, pertenece a un género más amplio, al de las Danzas Populares que representan el sector más basto, vivo y repetitivo del arte de la Danza. A diferencia de las Danzas autóctonas, las folklóricas o regionales como las llama Alberto Dallal, expresan actitudes, comportamientos, formas de vida y de organización, ideas morales y religiosas de comunidades más recientes.

De acuerdo con Pablo Parga, la Danza Folklórica se gestó en el alma nacional, concibiéndose como producto didáctico y patriota que se visualizó como medio para dar rostro nacionalista a un Estado posrevolucionario en busca de identidad. El Estado producto de la Revolución Mexicana a través de un proyecto cultural y educativo, buscó formar al sujeto social que requería para legitimarse.

Entre los años 1921 y 1939 el Estado mexicano necesitaba urgentemente de una identidad nacional que aglutinara a la enorme multiculturalidad del territorio, *una fórmula* con la que todos aquellos nacidos en México se sintieran identificados, representados. Es así como desde el Estado se le pone especial atención a “lo popular” apropiándose con ello de valores y formas nacidas en ambientes rurales, de clases populares, expresiones artísticas de lo cotidiano para transformarlas en un “deber ser” de lo mexicano y establecer un estereotipo, perdiendo contacto con aquello que le dio origen^{xliii}.

En el periodo obregonista se sientan las bases para la modernización del Estado en México, la estrategia utilizada sería la identificación de aquello que podía definirse como típicamente mexicano. Se crearon imágenes, actitudes y referencias obligadas como la entonación adecuada del himno nacional, la bandera, el juramento a la bandera y una cantidad exagerada de espectáculos dancísticos con los que se identificaría la nación mexicana no sólo ante los ojos de los propios habitantes sino también ante los ojos de los extranjeros.

La teatralización cumplió una función de gran importancia en este periodo posrevolucionario, ya que “mediante la escenificación se buscaba educar y conformar un perfil nacionalista apoyado en imágenes inspiradas en culturas olvidadas” que a través de la repetición implementaban “lo mexicano”, ello produjo estereotipos que hasta la actualidad persisten (Parga, 2004, 49).

La permanencia de dicho proyecto nacionalista se acentuó por la vía educativa en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo el cargo de José Vasconcelos; se buscó la centralización pedagógica que dictó lo que se haría en el sistema educativo: formación de profesores, contenidos, administración, con el fin de institucionalizar el Estado Posrevolucionario. “En su programa de trabajo Vasconcelos declaraba que «el arte era la única salvación de México»”. Para la difusión y promoción de las artes, se creó el Departamento de las Bellas Artes, que pretendía incrementar pedagógicamente el entusiasmo por la pintura, la escultura, la música, el canto y la danza (Monsiváis, en: Parga, 2006, 54).

Esta última se ejecutaría entonces, con una pretensión didáctica tanto en el ámbito teatral, como en las fiestas, recepciones diplomáticas y principalmente en las escuelas, donde se convirtió en el baile obligatorio, símbolo de pertenencia e identidad, siempre bajo una visión romántica del pueblo mexicano^{xliii}.

Como edificio y como institución, la Secretaría de Educación Pública, a través de sus distintas áreas, direcciones y departamentos, habría de constituirse como el espacio de mayor importancia para el folklorismo dancístico, mediante dos mecanismos para la institucionalización de las expresiones dancísticas tradicionales: la academización y la espectacularización (Parga, 2004, 59).

De acuerdo con Amparo Sevilla, la academización hace referencia a “la enseñanza de danzas y bailes cuya coreografía, carácter, indumentaria, significado y demás elementos que las constituyen han sido modificados e inventados; por otro lado, la espectacularización se refiere a la creación y presentación en distintos escenarios, concursos y festivales de grupos auténticos, profesionales o aficionados (en: Parga, 28).

A partir de este momento la Danza Folklórica escénica funda su permanencia hasta hoy día, bajo este toque nacionalista y romántico del “ser mexicano”. Algunos cambios efectuados consistieron solamente en las temáticas abordadas en los espectáculos; por ejemplo en 1924 durante el mandato de Plutarco Elías Calles y José Manuel Puig Casauranc frente a la SEP, el principal tema folklorizado (llevado a escena) fue el Porfiriato. En 1929, durante el periodo presidencial de Portes Gil y Ezequiel Padilla Peñaloza frente a la SEP, los temas escenificados transitaban en la diversidad de hechos históricos en México: el mestizaje, la Revolución mexicana y el tratado de la vida de algunos personajes considerados héroes mexicanos. Las obras creadas con temáticas revolucionarias y batallas en escena eran las que prevalecían; asimismo el teatro de masas, propuesto ya desde el proyecto de Vasconcelos y denominado posteriormente ballet de masas, es retomado en este periodo para resaltar la unidad y reconciliación en el pueblo mexicano, ya que consistía en una puesta en escena danzada por un exorbitante número de bailarines.

De acuerdo con Roger Bartra, el ballet de masas:

Encuentra su símbolo en el terreno de la danza folklórica, en el conjunto de bailarines que representan al pueblo, en la unificación del vestuario, en la estandarización del movimiento, en la homogeneidad de los individuos, en el estereotipo que sintetiza pero que desvirtúa el ser social (en: Parga, 2004, 122-123).

Lo anterior, nos permite hacer una lectura distinta de lo que es y ha significado el folklore en México, refiriéndome propiamente a la Danza, puesto que más que tener su origen en la necesidad de conocer el significado que el pueblo mexicano ha dado a la expresión cultural, se ha gestado en el discurso oficialista que si bien, ha tenido contribuciones altamente ricas a la cultura, la intencionalidad del estereotipo, de la tipificación y la estandarización han ido más allá de la creación de un bien cultural.

Será en 1932, con la creación de la Escuela Nacional de Danza y la Academia de la Danza Mexicana, cuando se instaure el proyecto de la institucionalización de la Danza Mexicana, con el propósito de establecer un perfil oficial y evitar las polémicas en torno a ésta (Baz, 2000, 123).

Pablo Parga comenta refiriéndose a la pieza del Jarabe Tapatío, símbolo perpetuado de lo mexicano:

Aunque las obras pretenden representar aspectos de la vida cotidiana, la forma en que son planteadas escénicamente contradicen a los objetivos, pues el autor elige una forma idílica en el tratamiento de los temas, de tal modo que los aspectos económicos, políticos y sociales de la región nunca aparecen ante el público. Los personajes son estereotipados y las acciones se limitan a dibujar una forma romántica de vida rural, siempre en situaciones festivas (2004, 107).

Por ello que la sonrisa, la alegría, la festividad sean características inamovibles en las piezas de Danza Folklórica. De ahí el origen de la enajenación que se ha producido en las y los bailarines y en el público espectador.

Estas características son una constante que en la actualidad, han llevado a directores y bailarines de Danza a buscar nuevas formas estéticas en el marco del folklore, pero con un hilo discursivo distinto al tradicional que muestra un ser mexicano que ya no habita esta actualidad y que es exhibido en escena como una pieza de museo estática, que no cambia con el tiempo y que muestra la idealización del México contemporáneo

Ejemplo de estas nuevas formas es el Grupo surgido en 1984: *Grupo Independiente de Teatro Danza Propuesta*, dirigido por Pablo Parga; que desde mi punto de vista podría considerarse precursor de las propuestas alternativas en el marco del folklore generadas posteriormente. A través de sus montajes escénicos, en los que retomaban distintas danzas tradicionales mexicanas, buscaban romper con la hegemonía estética del modelo Ballet folklórico caracterizado por el discurso oficial. El Grupo *Propuesta* contribuyó a la reivindicación de la escenificación como una forma en esencia creativa y no repetitiva; asimismo, impulsó formas innovadoras de la Danza Folklórica que tenían como base la experimentación escénica a partir de elementos dancísticos tradicionales. Los personajes representados escénicamente por *Propuesta*, “no hacen pactos con la resignación, son sujetos y no objetos, son dueños de su habla, de sus discursos, y desean actuar y nombrarse. Propuesta renunció al apretado traje de la sonriente patria mestiza, homogénea e igualitaria” (Contreras, en: Parga, 2011, 13). Y se pronunció como una forma viva y con cabeza propia para hablar a través de la fusión Teatro-Danza^{xliv}.

En la actualidad, han surgido otras propuestas alternativas que han asumido la tarea de la búsqueda de formas dancísticas y discursivas en el marco del folklore, desde una postura crítica y con la intencionalidad de generar conciencia en el público espectador. Es así, como paso al siguiente apartado, referido a la propuesta alternativa del Grupo independiente Danzariega, propuesta estética a la que han denominado folklore experimental^{xlv}.

Surge en mí la inquietud y la necesidad de acercarme a esta nueva forma creativa y creadora que sin haber sido concebida desde una perspectiva

pedagógica^{xlvi}, el trabajo, análisis y potencialidad que implica, se extiende hasta el campo de la Formatividad y me posibilita pensar, como profesional de la Pedagogía, que es viable otra forma de concebir la Educación en México, que es posible construir una Pedagogía alternativa, que no por azar, sino desde un proyecto forjado desde una Ética de la alteridad y los elementos de la formatividad bien cimentados: la reflexión crítica y la activación significativa (que puede estar concretada en el Arte) renuncie a esta ideología dominante, sometidora y aniquilante, que a partir de un discurso inhumano pretende legitimar las prácticas de un modelo igualmente depredador^{xlvii}.

El acercamiento al trabajo del Grupo independiente Danzariega ha significado en mi formación, la esperanza de que nuevas vías de acción son posibles, aun con la fuerte carga histórica, ideológica e institucional que sostienen la estructura y superestructura que constituyen el México actual.

4.1.2. Danzariega, folklor experimental: una propuesta alternativa para la lectura y denuncia de la realidad del México Contemporáneo

El Grupo independiente Danzariega con una trayectoria de 11 años, se caracteriza por el hecho de que todos y todas sus bailarinas se han formado académicamente o en la práctica en la Danza Folklórica, que para este apartado será referida con la categoría *tradicional* para distinguirla de la *experimental*. En su origen, comenzaron bailando folklore tradicional; posterior a su fundación, septiembre de 2001, construyen la primera obra de folklore experimental que es presentada en el 2004 y con la que iniciarán su travesía en esta propuesta alternativa.

Ante la pregunta *¿Es posible que la Danza Folklórica se convierta en una herramienta escénica viva capaz de hablar sobre la historia y fenómenos sociales del México de hoy?* Danzariega se pronuncia convencida de esta posibilidad y trabaja desde hace ocho años en el desarrollo permanente de una nueva

disciplina: folklore experimental, “*una forma estética renovadora*”, en palabras de su directora Paula Herrera Martínez, “*que toma como sustento la técnica dancística y expresiones folklóricas para con ellas abordar temáticas sociales contemporáneas*”. En esta incursión de formas novedosas en el marco del folklore, la propuesta de Danzariega se pronuncia como pionera de nuevas posibilidades en la Danza Folklórica sin perder su esencia técnica y características dancísticas^{xlvi}.

Danzariega nace de la búsqueda de una nueva forma de expresión que ya no encuentra vigencia y sentido en un folklore que se ha estatizado en la reproducción, en la repetición de aquello que se ha impuesto como el ser de México, un ser distante de lo que en la actualidad vivimos y nos distingue de los Otros que habitan un lugar fuera de México. Durante el desarrollo de las entrevistas, su fundadora y directora nos comparte:

“[Danzariega] Es el Grupo en el que siempre quise bailar... después de mucho tiempo de bailar Folklore tradicional, estaba buscando un dónde poder bailar eso que yo quería y no existía, no había nada parecido; y entonces, pues había que hacerlo” (E5, P3, M34, p27).

El proceso de creación del Grupo Danzariega y la elección del nombre que ahora llevan, inició como una idea que se construía poco a poco en la cabeza de tres amigos, tres bailarines que en un momento de casualidad o causalidad se vieron en la necesidad de concretizar la idea. Nos platica la experiencia:

“Éramos tres bailarines, tres amigos: Gabriel Hernández, Guadalupe Padilla y yo Paula Herrera, que queríamos hacer una Compañía y empezamos a [realizar] trabajo de escritorio, [planeamos hacer esto durante un año para posteriormente pensar] cómo íbamos a conformarla y qué queríamos hacer en ésta. Llevábamos como tres meses, cuando... los tres que bailábamos en una misma Compañía, [fuimos despedidos], no sólo los tres, sino como diez más... Entonces, fue un momento en el que había trece o catorce bailarines sin Compañía donde bailar y

fue una oportunidad que no podíamos dejar pasar... Entonces decidimos empezar Danzariega que no se llamaba [así en ese entonces], no tenía nombre de hecho... nuestra primera función la dimos como Compañía PAHEHE que eran las iniciales de los apellidos de los tres: Padilla, Herrera y Hernández... [Más tarde, al pensar cómo se llamaría la Compañía]...yo [propuse un nombre que en algún momento fue pensado para una revista de Danza que dirigía, pero que nunca fue utilizado]... a mí me había gustado mucho, les gustó y lo elegimos y así quedó. Al principio era Danzariega: Danza Mexicana Experimental, después, con el tiempo... se quedó: Danzariega, folklor experimental” (E5, P3, M34, p27 y 28).

Actualmente el Grupo está a cargo de Paula Herrera Martínez, iniciando su trabajo como única directora en el año 2002. Algunos de los bailarines que comenzaron como ejecutantes de esta propuesta aún continúan, otros más se han ido incorporando al Grupo con una experiencia muy particular que ha resignificado el *ser* y *hacer* de Danzariega.

Las experiencias compartidas por las bailarinas y el bailarín que integran el Grupo, juegan con un incentivo dual que los llevó a ser parte de éste: por un lado, estímulos independientes a la propuesta de Danzariega, es decir, más generales y personales, como: su gusto por la Danza, su inquietud por experimentar, por romper esquemas o por cambiar de ambiente; por su situación emocional y familiar; por otro lado, una motivación dependiente al Grupo, como por ejemplo: el gusto por el concepto de folklore que trabajan, por el hecho de que es diferente, innovador y creativo.

La siguiente entrevistada dedicada en un principio al folklore tradicional, nos platica lo que la incentivó a incorporarse al Grupo Danzariega, dejando entrever el motivo dual referido líneas arriba:

ENTREVISTADA 2:“...Siempre me ha gustado bailar... lo que hacen [en Danzariega es] diferente, fresco, innovador... [Estar en el Grupo] ha sido enriquecedor [porque] no solamente bailas [sino que] te involucras en cuestiones de investigación [para dar a conocer la Danza Folklórica experimental]...” (E2, P3, M53, p8).

Los bailarines han encontrado en esta propuesta no sólo un impulso para pertenecer, sino también para permanecer bailando bajo este pronunciamiento innovador, que en ocasiones proviene de una motivación generada por las oportunidades que les brinda, como el caso de la bailarina citada que hace referencia a las «cuestiones de investigación».

En esta misma lógica del incentivo dual, se presenta la experiencia de la bailarina a continuación, quien antes de dedicarse al folklore experimental, practicaba Danza contemporánea y folklore tradicional. Tiene como motivación dependiente al Grupo el gusto por la propuesta que plantean; y como motivación independiente, la necesidad interior de «volver a sentirse bien». La situación personal que vivía «un momento de enojo, de agobio, de desesperación, puesto que estaba dedicada a hacer cosas para otros y había descuidado su persona, el darse tiempo» la llevó a encontrarse en su búsqueda no planeada con el Grupo Danzariega que desde su sentir y pensar, le brindó la oportunidad de decir aquello que de cierta forma estaba reprimido (refiriéndose al aspecto personal, no en términos de lo colectivo o social como veremos en otras experiencias).

ENTREVISTADA 3:“... [Me incentivó a entrar al Grupo Danzariega] el concepto que tienen, me gustó y sigue gustando... [También] me motivó mi estado de ánimo [quería volver] a sentirme bien... volver ha acercarme a la danza... decir lo que creo y lo que quiero sin limitantes...” (E3, P3, M24, p14).

Por su parte, el comentario de la siguiente bailarina, hace referencia al ambiente vivido en algunos Grupos de folklore tradicional a los que ha pertenecido y al ambiente que vive en este Grupo de folklore experimental. Con una larga trayectoria en el folklore tradicional, la entrevistada deja ver rasgos que han caracterizado a las Compañías de Danza: la competitividad por querer ser «el bailarín o bailarina principal, la envidia y el egoísmo»; puesto que, el llegar a tener un lugar en las Compañías, Ballets, o Grupos de Danza, en ocasiones llega a ser una disputa fría que fractura las relaciones humanas en el interior de estos. El proceso es difícil desde la selección hasta la permanencia en este tipo de

Compañías. A la pregunta ¿Cómo fue que llegaste a ser bailarina de folklore experimental? Nos comparte:

ENTREVISTADA 4 “...Estaba buscando un grupo fuera de la escuela... del ambiente viciado y encontré Danzariega... [Con ambiente viciado me refiero a que...] en cualquier Danza disciplinada se da mucho esto de las envidias, de los chismes, de los noviazgos fallidos... muy feo... [Envidias por ser el bailarín principal y actitudes como] esconder el vestuario. Quería otro ambiente... es distinto en Danzariega... todos somos amigos...” (E4, P1-P3, M19, p20-21).

El folklore experimental ha significado para sus bailarines/as (refiriéndome particularmente a la experiencia en Danzariega) una posibilidad más amplia para expresarse y comunicarse; otra forma de convivir, de relacionarse con las otras y otros bailarines rompiendo los esquemas del egoísmo y el sentido individualista que en ocasiones se llega a pensar como la naturaleza del ambiente dancístico, olvidando que la Danza es una construcción en conjunto, no un fenómeno solitario e individualista; “es un arte colectivo construido por diferentes personas que intercambian experiencias de la imagen corporal” (Baz, 2000, 134 y 139), y de la imagen que cada uno de ellos tiene del mundo, su lectura personal que se extiende con la lectura del mundo de los Otros.

Los bailarines de Danzariega encuentran en esta propuesta alternativa la posibilidad “de hablar de otras cosas y expresar su punto de vista en torno a problemáticas y temáticas del México contemporáneo. Asimismo expresarlo con la técnica de folklore como base: el zapateado, pero haciendo uso también de otras herramientas como la técnica de la Danza africana, de la Danza Contemporánea, del Flamenco, de la dramatización, el jugar con la emocionalidad que comúnmente en el folklore tradicional sólo permanece en la felicidad.

En palabras de las/el bailarinas/ín, lo que distingue a la Danza Folklórica experimental de otras Danzas y en específico del Folklore tradicional, es la combinación de técnicas y disciplinas, el recurso de las temáticas «como el vivir cotidiano en la ciudad, problemáticas sociales, movimientos sociales, etc.»; la experimentación con la música y el vestuario; la crítica social, la búsqueda de la

reflexión y la postura definida ante el contexto mexicano: una postura que cuestiona y no sólo acepta y re-produce.

A la pregunta ¿Qué es lo que dirías tú distingue a la Danza Folklórica experimental de otros tipos de Danza? Lo comentado por la bailarina a continuación, explica más a profundidad la característica de *fusión* propia de la propuesta folklore experimental.

ENTREVISTADA 5: “[La distingue] la forma fusionada, [la combinación] de muchas otras disciplinas: folklore tradicional, Africano, Teatro; usa música contemporánea y/o tradicional; usa muchas herramientas... el zapateado,... la Danza contemporánea y el Performance... La Danza Folklórica experimental... se atreve a mezclar otras cosas sin dejar la técnica del folklore tradicional... El folklore experimental... da la posibilidad de hablar de otras cosas... de la violencia hacia las mujeres;... poner mi punto de vista sobre la ciudad... decir qué pienso de la Revolución, del Bicentenario, de los Zapatistas...” (E5, P1-2, M34, p26-27).

En esta posibilidad de hablar de otros temas, la libertad de las técnicas utilizadas y la no re-producción, es donde la siguiente bailarina ubica la diferencia con el folklore tradicional y otros tipos de Danza.

ENTREVISTADA 3: “[Lo que distingue al folklore experimental es]...el zapateado y la conjunción de otros elementos. La Danza Contemporánea [por ejemplo] tiene... movimientos más libres, pero sigue lineamientos...; aquí perdemos esos lineamientos sin perder la técnica... [La diferencia] entre el folklore experimental y el folklore tradicional es la temática, la música, el vestuario y el ambiente... más que reproducir... es... hacer una crítica social... transmitir una reflexión...” (E3, P2, M24, p14).

El folklore experimental reivindica el carácter histórico-contextual, renunciando a la historia oficialista, al discurso muerto en el que prevalecen los héroes, los movimientos sociales que ante la ideología dominante son dignos de recordarse y festejarse. Danzariega se sitúa en el contexto actual manteniendo viva la memoria que ha marcado con dolor, con alegría, con digna rabia, con

nostalgia lo que nos hace ser. Siguiendo con la pregunta ¿Qué es lo que dirías tú distingue a la Danza Folklórica experimental de otros tipos de Danza? El bailarín comenta a este respecto:

ENTREVISTADO 6: “[La distingue]...La propuesta social actual, otras danzas reflejan el contexto de lo que son. [Por ejemplo] la Danza Folklórica tradicional es muy festiva, la Danza Contemporánea... es crítica, la Danza butoh... es muy fuerte... tiene un contexto [propio]. La Danza Folklórica experimental tiene... un contexto social mexicano, principalmente capitalino... pretende reflejar muchas situaciones..., [tanto] individuales [de las] personas que conformamos Danzariega, [como sociales, es decir] llevarlo a una crítica social reflejando una visión del contexto en el que nos encontramos... reflejando una postura social” (E6, P2, H33, p43).

Aunque, las bailarinas y el bailarín no lo mencionan de manera explícita, considero, fundamentando mi interpretación en mis referentes teóricos y empíricos, que la propuesta alternativa de Danzariega, deja entrever un principio ético de acción que impulsa el hacer dancístico y abre la posibilidad de pensar un espacio que si bien, no está enmarcado en el área de la educación formal, es potencialmente formativo; en un sentido freiriano, es latentemente concientizador.

Por ello mi inquietud de dirigir mi mirada al Arte y en específico a la Danza Folklórica experimental que sin pretender ser pedagógicamente hablando, un escenario educativo, tiene la posibilidad de forjar una nueva esfera pública, puesto que incita a la reflexión, a tomar conciencia y asumir una postura crítica ante lo que nos acaece.

El escenario dancístico y el educativo son análogos, puesto que la naturaleza dual, abordada en el capítulo II, es evidente en ambos espacios. Como ya revisamos, la Danza Folklórica ha sido desde su creación un espacio a la orden de la ideología dominante, que a través de ella ha buscado legitimarse y prolongarse como la única forma posible de concebir el ser mexicano. La Danza Folklórica se ha usado, como Giroux nos explica con el espacio escuela, como una reproductora social, un medio de control colectivo, que con la imposición de

estereotipos como sinónimo de igualdad, lo único que ha logrado es la homogeneización y la determinación histórica de nuestro ser y hacer: “así nos tocó vivir”.

La bailarina a continuación comparte su opinión al respecto:

ENTREVISTADA 5: “Aprendimos un nacionalismo que tuvo un sentido posrevolucionario, en donde era necesario que todos se sintieran mexicanos, [se buscaba] crear una identidad nacional; México es muy grande y tiene muchas maneras de ser mexicano. Justo después de la Revolución, el Estado necesitaba una figura oficial de lo que era ser mexicano y la Danza tuvo ahí un papel fundamental, en las escuelas se enseñaba folklore a los niños [bajo la premisa]: Tienes que saber qué es ser mexicano; entonces se construyó de manera oficial una forma de serlo y esa es la que nos han enseñado siempre... entonces todo el mundo se disfrazaba de mexicano y... me parece que es un absurdo, porque lo que nos hace ser, son muchas cosas y hay muchas maneras de serlo” (E5, P7, M34, p34).

El folklore experimental se pronuncia como la otra parte, la de la posibilidad crítica, que al ser estética se asume también como ética, con responsabilidad y compromiso frente a la condición social que puede que en lo personal no me hiera hasta la carne, pero que al ser parte de una sociedad envuelta en la precariedad de las condiciones de vida, trastoca mi ser humano. Los cuadros y/o montajes del Grupo Danzariega buscan decodificar aquellos acontecimientos y problemáticas que han quedado maltrechas en la puesta en escena del folklore tradicional, tanto por su intencionalidad nacionalista como por la rigidez de la técnica y la intencionalidad festiva. “*El trabajo escénico de Danzariega pretende provocar en el público la reflexión acerca de que el folklor es latente, cotidiano e irreductible a los museos y representaciones tradicionales*”.

Aunado a lo anterior, el folklore experimental rompe con esta ideología nacionalista que ha imperado en el folklore tradicional, no desprecia a este último, ya que la riqueza cultural que lo envuelve, es digna de admiración y es base de

esta propuesta experimental, pero sí extiende su mirada más allá del discurso dominante que se nos ha impuesto.

A partir del análisis trabajado capítulos anteriores en torno a la Ética de la mismidad y de la alteridad, me atrevo a argumentar que esta propuesta es una posible apuesta a favor de una Ética de la alteridad, una ética-crítica que no olvida y no ignora la historia que nos hace ser, pero tampoco vive determinada por ella. El hacer danzariego, lo pienso como una forma pedagógica de intervenir en el mundo, en palabras de Freire, una intervención estética que nos posibilita pronunciarnos como seres éticos capaces de transformar nuestro estar en el mundo.

Asimismo, el trabajo colectivo buscado en Danzariega, un trabajo nada sencillo por la diversidad de posturas ideológicas aun colaborando en un propósito común (los que estamos ahí compartimos el objetivo y propuesta perseguida), permite forjar una reflexión sobre las problemáticas que acontecen en el México actual que trasciende los límites del hacer dancístico, puesto que, a lo largo de su andar, los bailarines que han conformado Danzariega, han nutrido con su experiencia profesional tanto la técnica, como el contenido trabajado.

La mirada antropológica, pedagógica, sociológica, filosófica; el conocimiento del cuerpo desde la Educación física, la dramatización; el ser y hacer estudiante, docente, investigador han dotado de conciencia la práctica dancística, de fundamento lo presentado en el escenario y han resignificado el hacer de sus integrantes no sólo como bailarines, sino también como profesionales en sus muy particulares áreas del conocimiento.

Desde este despertar consciente, el bailarín y las bailarinas nos comparten su pensar respecto a: ¿Desde la perspectiva del Grupo Danzariega qué función o funciones se dice tiene la Danza Folklórica experimental? y ¿De qué manera se buscan alcanzar las funciones señaladas? Una vez analizado el material obtenido de estos cuestionamientos, se deducen tres funciones:

- 1) Transmitir un mensaje
- 2) Concientizar
- 3) Mostrar que una visión diferente es posible

Los testimonios de las bailarinas y el bailarín que ubico en la primera función, hacen referencia también a «*proyectar o reflejar* una problemática, *mostrar* una postura ideológica ante la problemática social e *invitar* al público espectador a ir más allá de lo que está en escena»

A continuación, el fragmento de la bailarina que explícitamente alude a «transmitir un mensaje», aunque es importante mencionar, que extiende este cometido hasta la posibilidad de generar el análisis; es decir, no queda en el mensaje estático que sólo se transfiere, sino que pretende remover en el interior-exterior del espectador la capacidad analítica.

ENTREVISTADA 4: “[Tiene la función de]... transmitir un mensaje. Hacer que el público pueda sentir algo y sea capaz de analizar lo que vio... [Buscamos alcanzarlo] básicamente con el cuerpo, [pero] a veces no es suficiente para dar a entender que estas enojado o que estas triste, entonces también usamos la teatralidad para que el público perciba mejor el mensaje...” (E4, P4-5, M19, p21-22).

Reforzando lo antes mencionado respecto a la reflexión y análisis, se presenta el siguiente fragmento de otra de las bailarinas que deja entrever algunos de lo temas tratados en escena:

ENTREVISTADA 3: “[Se tiene la función de]... causar la reflexión... dejar pensando, analizando las situaciones presentadas... [Para ello] tocamos... temas como la violencia, la discriminación, la tolerancia y los valores que se han perdido...” (E3, P4-5, M24, p15-16).

Siguiendo con las otras categorías enmarcadas en esta misma función, presento ahora lo compartido por la bailarina y el bailarín que hacen referencia a «proyectar y reflejar» la cotidianidad o problemáticas sociales abordadas en los montajes.

ENTREVISTADA 2: “[El folklore experimental tiene la función de]... proyectar lo que estamos viviendo como sociedad... [Para ello] retomamos la problemática que se vive... [Por ejemplo] la violencia a las mujeres, la falta de empleo, lo que vivimos día a día en la ciudad...” (E2, P4-5, M53, p8).

ENTREVISTADO 6 “[Tiene la función de] reflejar algo que pasa día a día, la parte social, la parte crítica...” (E6, P4-5, H33, p43-44).

Es claro que lo expuesto anteriormente no menciona como tal transmitir un mensaje, pero considero se encuentran dentro de esta función, porque precisamente en el proyectar y reflejar, hay un contenido que se transfiere al espectador, un código que será decodificado por el público que presencia la obra dancística.

En la categoría «mostrar una postura» también se ubica la respuesta del bailarín antes citado, quien deja entrever, que la postura o visión mostrada al público espectador involucra la dimensión social de la que el bailarín forma parte.

ENTREVISTADO 6: “[Otra función es]... dar una postura..., [mostrar una] visión social... en el escenario... Danzariega [recurre] a todo lo que hay alrededor... para la presentación...” (E6, P4-5, H33, p43-44).

En la cuarta y última categoría «invitar al público espectador a ir más allá de lo que está en escena», enmarcada también en esta primera función y relacionada con la intencionalidad de mostrar una postura ideológica, provocar la reflexión y el análisis, tenemos lo compartido por la siguiente bailarina:

ENTREVISTADA 5: “[El folklore experimental tiene la función de]... Invitar a la reflexión, dar una postura para que... el espectador... pueda pensar y reflexionar... sobre lo que vio, no sólo en términos estéticos [también sobre el contenido]... lo que dijimos...Yo pienso que nuestra labor es decir lo que pensamos y esperar que eso provoque al Otro o lo invite a la reflexión... [Se busca alcanzarla a través de] la propuesta escénica que es en sí misma una invitación y recuperar esa reflexión, qué dice la gente. En algunos lugares donde se ha abierto la posibilidad de que el público diga [que le pareció]... en general, considero sí logramos mover las emociones...” (E5, P4-5, M34, p30-31).

En lo que respecta a la segunda función «*concientizar*», la respuesta de la bailarina a continuación se sitúa en ésta. Deja entrever que dicha función no está alejada de la primera, las categorías tratadas párrafos arriba son el puente para transitar a la toma de conciencia. Considero que en lo comentado por la bailarina se aprecia la concepción del proceso de concientización como un proceso colectivo (en el sentido en que Paulo Freire lo plantea: la conciencia se genera en comunidad); es decir, debe darse o tendría que darse en ambos sujetos, tanto en los y las bailarinas como en el público espectador; así como también, asumir la responsabilidad de nuestro ser y hacer no sólo en escena (en este caso por tratarse de bailarines, pero de manera general, se puede aplicar a cualquier profesión o oficio), sino también en nuestra cotidianidad como personas, como sujetos sociales e individuales.

ENTREVISTADA 3: "...Yo creo que el principal objetivo de Danzariega y del folklore experimental es hacer consciencia en el espectador, igual que en nosotros, [provocar la] reflexión y el cuestionamiento. [Buscamos lograrlo] a través del baile, de la presencia de los personajes, de todo lo que tenemos que ser y hacer [no sólo como] bailarines, también como personas..., así es como tratamos de [provocar la reflexión] en la gente, a través de los temas que tocamos, de las coreografías, del vestuario y la música" (E3, P4-5, M24, p15-16).

Por último, en la tercera función «*mostrar que una visión diferente es posible*» lo compartido por la bailarina y el bailarín a continuación, expresa la renuncia a la determinación histórica, a la imposición de ideologías y técnicas dancísticas que han obstaculizado la posibilidad de una forma distinta de leer el mundo, otra forma de pronunciarse en él. Nos comparten:

ENTREVISTADA 1: "[El folklore experimental tiene la función de] mostrar que la danza puede verse desde otro punto de vista...no como lo tradicional que conocemos de los grupos folklóricos, sino ir más allá... [Se busca alcanzarla] con el montaje de ciertos temas que se eligen... y estudiando qué se puede decir de la problemática que existe en México y en el mundo" (E1, P4-5, M50, p3).

La bailarina citada, ubica la mostración de la Danza desde un punto de vista diferente al tradicional que, como revisamos en el apartado anterior, ha prevalecido como esencia del folklore mexicano. En este fragmento de la entrevistada, no es clara la direccionalidad de la función; es decir ¿A quién le muestran los bailarines esa otra visión de la Danza? Se puede entender que al público espectador o a los otros bailarines que llegan al Grupo como ejecutantes. La posibilidad de dirección es abierta. A este respecto, lo comentado por el siguiente bailarín, hace explícita la direccionalidad de la función. En este fragmento se refiere a la función que el Grupo Danzariega busca cumplir con los bailarines que se inician en la propuesta.

ENTREVISTADO 6: "... [Otra función del folklore es la referente al] aspecto corporal y técnico del zapateado. [La función] es abrir las oportunidades a los bailarines de folklore tradicional, [que conozcan] otras experiencias de movimiento... Hemos visto, que cuando llegan [a Danzariega] dicen: ¡Es que ya me aburrí de la Danza Folklórica, ya no quiero bailar solamente eso, quiero hacer otras cosas! Es como si estuvieran encapsulados y con una energía estática y contenida;... entonces cuando ven a Danzariega y ven que usamos los brazos, el discurso, la palabra, que usamos actitudes, una caracterización; me parece que la propuesta para ellos, técnicamente es atractiva..." (E6, P4-5, H33, p43-44).

Ahora bien, en seguida el bailarín se refiere a la misma intencionalidad pero ahora, ubicada particularmente en la emocionalidad y dirigida hacia el público espectador.

ENTREVISTADO 6: "[Una función más sería la de] la parte emotiva para el espectador... porque cuando uno va a ver Danza Folklórica tradicional, uno ve la pachanga mexicana... Me ha tocado ver Danzariega como espectador, una vez que no podía bailar y... emocionalmente no es lo mismo... Danzariega hace que el espectador, piense, sienta otras cosas..." (E6, P4-5, H33, p43-44).

Lo anterior me permite interpretar que las funciones que desde la perspectiva del Grupo independiente Danzariega tiene esta propuesta alternativa, se mueven en el plano de lo interior-exterior; es decir, la intencionalidad va dirigida

a nivel individual, lo que tiene que ver con la reflexión del sujeto, la emocionalidad, su sentir, su pensar; y a nivel social, lo que tiene que ver con la crítica social, con la invitación a pensar una forma diferente de vivir, de actuar, de crear. Asimismo el movimiento interior-exterior se evidencia cuando la función está dirigida al interior del Grupo, a los bailarines o cuando va dirigida al exterior del Grupo, al público espectador.

Este movimiento interior-exterior de las experiencias, esta búsqueda que plantean las bailarinas y el bailarín de generar reflexión y conciencia frente a la realidad, es lo que me inquietó a seguir pensando que el Arte es potencialmente formativo, una forma de activación energética, es decir, de participación activa del ser humano que le permite asumirse como sujeto ético, responsable y comprometido con su condición histórica.

Ante esta inquietud y con la intención de dar mayor fundamento a dicho planteamiento, no sólo teóricamente sino también a través del material empírico, profundicé en el campo de la Formativa a través del instrumento de entrevista con el bailarín y las bailarinas del Grupo Danzariega, cuidando siempre no influir de manera arbitraria en sus respuestas. La pregunta construida para este respecto fue: Tomando en cuenta tu experiencia ¿Considerarías a la Danza Folklórica experimental como un espacio educativo, es decir, como un lugar desde el que es posible educar o formar?

Las respuestas obtenidas confirmaron la posibilidad de contribuir a través de la Danza en el proceso de formación, dejando ver que dicho alcance podría aplicar tanto para las y los bailarines que incursionan en esta propuesta, como para el público espectador que la aprecia. Asimismo, en algunos fragmentos de entrevista se puede notar que aunque se afirma esta posibilidad, también se aclara que no es la intención en la propuesta de esta agrupación, sin embargo puede suceder y hay experiencias desde otros espacios fuera de Danzariega y fuera o dentro del marco de la educación formal, que son ejemplo de que es viable la contribución del Arte a la formación del sujeto.

Una vez analizadas las respuestas obtenidas de la pregunta de entrevista, se dedujeron cuatro categorías que son constantes en todas o en algunas bailarinas y en el bailarín. Las primeras dos categorías corresponden al sentido formativo que puede ser dancístico o para la vida; y las últimas dos, se refieren a los sujetos activos en el proceso de formación, que pueden ser por un lado, los y las bailarinas de manera individual y como integrantes del Grupo Danzariega y por otro lado, el público espectador.

Hay testimonios que transitan en las cuatro categorías, como es el caso de la siguiente bailarina, «que considera que, la experiencia dancística ha implicado en ella una experiencia de formación por el hecho de forjar en su ser y en su hacer la disciplina y el orden, así como también, ha contribuido a los logros exitosos en toda su vida»^{xlix}.

ENTREVISTADA 1: Sí definitivamente [lo considero un espacio educativo, te da muchas herramientas para la vida cotidiana; al momento de que tú interpretas la danza te da seguridad... y en tu vida personal se refleja y eso es educativo... las temáticas te hacen estar en el mundo actual... [y te permiten] la retroalimentación del intérprete con el público" (E1, P8, M50, p4-5).

La bailarina no hace una división total entre el sentido dancístico y el sentido para la vida que implica el proceso de formación a través del folklore experimental. Se puede interpretar que hay una apreciación de continuidad por parte de la bailarina; es decir, que la experiencia de formación en un espacio trasciende y forja o refuerza de manera formativa en otros espacios donde se desarrolla. En cuanto al sujeto activo en la experiencia de formación, hace referencia a la retroalimentación que involucra tanto al bailarín o bailarina como al público espectador. Lo que permite deducir que la experiencia formativa se gesta en el intercambio.

En esta misma clasificación, el tránsito por las cuatro categorías, se encuentra la respuesta de la bailarina a continuación, quien nos comparte que «para ella, la Danza ha sido muy formativa, puesto que durante toda su vida no ha hecho otra cosa que no sea bailar y que definitivamente, piensa que el Arte tiene

un papel formativo, ya que te sensibiliza y exige hacer una pausa en tu vida para reflexionar qué pasa con tus emociones y tomar conciencia de lo que sucede en las emociones de los Otros y Otras que nos rodean. Mira en el Arte una vía para la transformación social y una gran posibilidad formadora de seres humanos preciosos que permite atender la otredad»^l.

ENTREVISTADA 5: “Sí se da la posibilidad de educar [aunque] no lo hacemos con la intención de enseñar... Uno aprende siempre de todo..., tanto público como... bailarines... [El folklore experimental] no es un espacio libre de enseñanza y aprendizaje... Al no existir bailarines [como tal de] folklore experimental, [uno de las quehaceres] es formarnos, desarrollar habilidades y aprendizajes diferentes... [El Arte permite] mostrar que otro mundo es posible,...que sí se pueden modificar esas cosas que parecen inmodificables... en la vida cotidiana...” (E5, P8, M34, p35-38).

El fragmento citado guarda una estrecha relación con el de la primera bailarina, no sólo por el hecho de situarse en las cuatro categorías, sino también, porque se refiere a la experiencia de formación como un proceso continuo entre el sentido dancístico y el sentido para la vida, posiblemente por la razón expresada de que «durante toda su vida ha bailado». De igual manera ubica la posibilidad formativa en ambos sujetos: bailarines y público espectador, profundizando más, claro es, en la experiencia formativa que implica el folklore experimental en el bailarín^{li}.

Pasemos ahora a la revisión de lo pronunciado por la bailarina y el bailarín, que se ubican en tres de las categorías planteadas, estas son: el folklore experimental como espacio formativo desde el sentido dancístico; la experiencia de formación centrada en el bailarín/a y la experiencia de formación centrada en el público espectador.

Se presenta el fragmento de la bailarina quien considera que la experiencia dancística sí ha implicado una experiencia de formación, ya que le ha «enseñado a ser más disciplinada en términos de puntualidad y de alimentación; le ha permitido encontrar amistades y contribuir con su práctica al mundo dancístico.

Nos expresa que todo lo que ha realizado en su vida ha estado dedicada a la Danza, que ama y disfruta bailar»^{lii}.

ENTREVISTADA 4: “[Desde mi experiencia considero que la Danza Folklórica experimental sí es un espacio formativo, ya que] hemos tenido bastante preparación y la seguimos teniendo para [poder] transmitir este mensaje, para poder educar a la gente, que piense como está la situación,...[permite]... volver a humanizar a la gente,... que sean conscientes... [Aunque]... no siempre [se cuenta con] la disposición del público...” (E4, P8, M19, p23-24).

Lo comentado por la bailarina, nos muestra que ubica la experiencia de formación desde un sentido propiamente dancístico, aunque implícitamente toca lo referente a la vida personal en general, cuando se refiere a la alimentación. Asimismo, centra el papel activo de la experiencia de formación en las y los bailarines puesto que hace hincapié en la preparación que han tenido y tienen para poder desarrollar las funciones del folclore experimental y toca lo referente a la cuarta categoría que involucra al público espectador porque ubica en éste la posibilidad de culminar la intención educativa, su disposición es imprescindible para generar consciencia.

El bailarín a continuación, «considera que la Danza ha sido un parte aguas en su vida; primero, por ser el espacio de encuentro con su pareja sentimental; segundo, porque le ha permitido ampliar su visión tanto en la dimensión artística como en la social (que involucra también su espacio laboral); y por último, porque ha percibido un cambio en sus actitudes en cuestiones de seguridad en el escenario y en su vida diaria»^{liii}. Nos comparte:

ENTREVISTADO 6: “[Sí considero a la Danza Folklórica experimental como un espacio formativo]... Siempre hay algo que decir...algo que escuchar [respecto a la propuesta de Danzariega] Hay que trabajar en equipo... y uno va aprendiendo [tanto] en cuestiones de la propuesta como en cuestiones técnicas... Danzariega se ha formado con bailarines que no tenemos muy buena técnica... [y por ello], ha sido formadora. Siempre se [busca] que las cosas salgan bien...; se pretende que

[el público] y los bailarines aprendan [de la propuesta] de Danzariega" (E6, P8, H33, p47-48).

Lo expresado por el bailarín se mueve en las mismas tres categorías. Concibe a la Danza Folklórica experimental como un espacio formativo desde un sentido dancístico, ya que la experiencia de formación deviene de la enseñanza de la técnica (que involucra las herramientas corporales, interpretativas y musicales) y de la propuesta (funciones que perdigue la agrupación). Asimismo, los sujetos activos en el proceso de formación son tanto los bailarines y bailarinas, como el público espectador, que aprenden o aprehenden la postura crítica que caracteriza la propuesta.

Por último y siguiendo en esta misma línea, la bailarina a continuación «considera que la Danza ha contribuido en su formación y lo percibe en su toma de decisiones, en su manera de pensar respecto a lo social, respecto al trabajo en equipo y la convivencia con las demás personas»; a diferencia de los bailarines antes citados, en lo referente al sentido formativo, en vez de ubicarse en la primera categoría, se sitúa en la segunda: el folklore experimental como espacio formativo desde un sentido para la vida. Nos comparte:

ENTREVISTADA 3: "Sí [considero a la Danza Folklórica experimental como un espacio educativo, por el hecho de que provoca] el cuestionamiento y la reflexión... Sí podría ser educativo...porque no reproducimos... en Danzariega todos pensamos, cuestionamos y proponemos..." (E3, P8, M24, p18).

Su discurso se ubica en la segunda categoría, ya que no enmarca el sentido formativo en lo dancístico, sino que lo deja abierto, lo cual permite ubicarlo en una intencionalidad formativa más amplia: con un sentido para la vida. Asimismo, se refiere a que es formativo por las funciones del folklore experimental antes mencionadas y que van dirigidas tanto para los bailarines «la importancia de generar conciencia en uno mismo» como para el público espectador «generar un movimiento en el Otro».

El fragmento de entrevista ahora presentado, transita en dos categorías: el folclore experimental como espacio formativo desde un sentido dancístico; y la experiencia de formación centrada en el público espectador. La bailarina, quien afirma «que la Danza le ha enseñado a conocer otro tipo de música, de técnica; que la ha nutrido a través de lecturas que se realizan en torno a ella; y en general que las Artes son de gran importancia en la formación del ser humano»^{liv}, nos comparte:

ENTREVISTADA 2: Yo creo que [la Danza Folklórica experimental] sí es un espacio formativo... si se logra tener bien clara la técnica [se podría] enseñar a los niños; yo creo que se puede lograr algo interesante. [Se educaría y/o formaría en el sentido de dar] a conocer la música, [es decir, ir más allá] de la que escuchan en el día a día; dar a conocer técnicas diferentes de Danza, porque... no solamente es el zapateado del folklor lo que usamos, se usa otro tipo de técnicas; y [se les formaría] para que amen el arte dancístico... Si tú a un niño desde pequeño le enseñas a hacer eso, puede lograr muchas cosas... Danzariega no solamente lleva a cabo los cuadros y/o montajes, sino que va innovando; enseña a ir creando cosas..." (E2, P8, M53, p10).

Lo antes expuesto, permite ver la potencialidad que guarda el quehacer dancístico y en general el artístico. En este fragmento de entrevista el público al que se hace referencia es muy específico: son las y los niños. La entrevistada deja entrever que los montajes o cuadros dancísticos de Danzariega no están dirigidos al público infantil, pero tienen la posibilidad (si se aprehende el principio de la creación e innovación y se tiene claro en qué consiste la técnica) de llevarlos a otros espacios y a otros públicos. La bailarina no parte de un sentido común, su experiencia laboral de aproximadamente 10 años como docente de educación primaria en el área de Educación artística (enseñanza de bailes regionales), le ha llevado a pensar en la viabilidad de implementar esta nueva forma dancística.

Aunado a lo anterior, algunos otros bailarines del Grupo independiente Danzariega, de manera individual en su ámbito laboral, han extendido su experiencia de formación a otros espacios que de manera explícita si tienen una intencionalidad educativa y/o formativa; y que a su vez han retroalimentado su

hacer en Danzariega y sus expectativas en torno a la potencialidad del Arte y en específico, de la Danza.

Tal es el caso del bailarín que integra el Grupo, que en su hacer docente en escuelas primarias en el área de Educación Física, ha llevado aspectos de su experiencia dancística para enriquecer la experiencia escolar de los niños y niñas, en particular, las cuestiones referidas a lo corporal. A este respecto, en su respuesta dada a la pregunta ¿Qué ha significado en tu vida el ser bailarín/a de Danza Folklórica experimental? Nos expresa:

ENTREVISTADO 6: "... [La Danza Folklórica experimental] ha modificado mis actitudes hacia... mi trabajo laboral... yo no trabajo en la danza, sin embargo, [he podido] compensar los dos ambientes. Llevo la situación de la danza a mi ambiente laboral; yo trabajo con niños y me parece muy interesante... que los niños tengan un acercamiento corporal a una edad muy temprana; a lo mejor no van a ser bailarines, no lo pretendo, pero sí les puede brindar una experiencia más amplia. Así la vida cambia..." (E6, P10, H33, p48-49).

El bailarín aclara que Danzariega ha delimitado su público espectador, que no es un público infantil debido a la naturaleza de las temáticas; la edad de los espectadores puede partir de 14 o 15 años en adelante. Pero asimismo señala la posibilidad de llevarla a otros públicos o complementar con la experiencia artística la experiencia formativa de los sujetos en el ámbito educativo formal como él lo ha hecho. Menciona que los niños pueden entender perfectamente lo social, pero que para ello la propuesta tendría que adaptarse.

Otra experiencia igual de significativa y amplia pedagógicamente hablando, es la compartida por una de las bailarinas, dedicada al trabajo dancístico, a través de un Programa para escuelas públicas, que busca a través de ciertas expresiones artísticas, entre ellas la Danza, que los niños y adolescentes puedan relacionarse de manera distinta con la comunidad. Este Programa se lleva a cabo en México, bajo la metodología del National Dance Instituto de N.Y., en el Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C. que trabaja en convenio con la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La entrevistada nos comenta:

ENTREVISTADA 5: “Trabajo la danza con niños de primaria y secundaria... son niños en situaciones complejas, sus papás están en la cárcel, se dedican al comercio ambulante... los niños se la pasan mucho tiempo en la calle... viven... violencia cotidiana; son hijos de familias numerosas... [La enseñanza implica] la relación con la música o el silencio, con el ritmo, la expresividad de movimiento... La Danza como movimiento humano está lleno de significado... eso es lo que trabajo con los niños, los [elementos] que pueden hacer que bailen lo que quieran: coordinación, lateralidad, intencionalidad... Construyo movimiento con ellos y trabajamos un tema... Se trata de que a través de la Danza... puedan relacionarse de manera distinta con los Otros..., que encuentren y vivan el respeto, su dignidad como personas... Que encuentren una manera placentera de estar con los demás... [La intención es mostrarles] otro mundo posible...” (E5, P8, M34, p35-38).

Las experiencias laborales compartidas por las bailarinas y el bailarín del Grupo Danzariega, considero son una muestra del alcance que tiene el trabajo creador y creativo del Arte. Son un ejemplo de que el Arte es una posibilidad de activación energética que en complementariedad con un sentido ético de alteridad, es decir, de responsabilidad y compromiso con las otras y otros sujetos que nos conforman y complementan como seres sociales; nos posibilita caminar hacia una sociedad más humana, hacia una Pedagogía que pronuncia como criterio de acción la vida y camina hacia la formatividad como fin final inquebrantable.

El análisis de las entrevistas me permite construir un puente relacional entre Pedagogía y Danza. Los testimonios compartidos resignifican pedagógicamente dos cuestiones: por un lado, lo referente a los ámbitos en los que se divide la Educación; y por el otro lado, lo concerniente a la especificidad del objeto formal de la Pedagogía. A continuación desarrollaré a que me refiero con cada una de ellas.

La experiencia de formación compartida por las bailarinas y el bailarín del Grupo independiente Danzariega, enmarcadas en el campo propio de la Danza

Folklórica experimental, pertenecen al ámbito de la Educación informal, puesto que reúnen la mayoría de las características de ésta, que son: no es impartida por ninguna institución; no emite calificación alguna vía evaluación; no es sistemática, ya que se promueve sin ninguna mediación pedagógica explícita y no hace referencia a objetivos educativos planeados (Fragoso, 2000).

Considero que en el caso particular de Danzariega, la carencia de organización y la intencionalidad, otros dos rasgos de la Educación informal, no aplican, ya que cada uno de los montajes son estructurados, pensados y planeados con la finalidad de llevar una secuencia que cuenta una historia, o trata un tema que se organiza a través de una secuencia lógica de emociones^{iv}; asimismo, desde la perspectiva del Grupo, la Danza Folklórica experimental tiene tres funciones: transmitir un mensaje, concientizar y mostrar que una visión diferente es posible; cada una de ellas, con intencionalidades claras para los bailarines.

Ahora bien, las experiencias dancísticas se relacionan con los otros dos ámbitos en los que se divide la Educación: formal y no formal. Por ejemplo, la entrevistada 2 y el entrevistado 6, que aparte de ser bailarines son docentes en Escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública, hacen referencia a la Educación formal, que cumple con las siguientes características: está legitimada por los órganos de gobierno, se imparte en Escuelas, es planificada y estructurada institucionalmente con planes y programas de estudio dirigidos a promover conocimientos, habilidades y aptitudes por niveles educativos (Fragoso, 2000, 19-20). La bailarina y el bailarín mencionan que la Danza les ha permitido nutrir su práctica docente, en el sentido de que han incorporado o pueden incorporar herramientas que el arte dancístico les brinda para contribuir al desarrollo integral de los educandos.

Por su parte, la entrevistada 5, quien trabaja en Escuelas públicas del Distrito Federal a través de uno de los Programas efectuados por el Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C. en convenio con la Secretaría de Educación Pública, hace referencia a la Educación no formal, que involucra programas

educativos estructurados institucionalmente, cuyos propósitos son los de promover en la población conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que posibiliten el desarrollo personal y comunitario, sin tener por ello la finalidad primordial de obtener reconocimiento oficial. Las instituciones pueden ser de tipo educativo, de asistencia social o de cultura (Fragoso, 2000, 21).

Lo anterior revela que la Danza guarda relación con la Educación en sus tres ámbitos: formal, no formal e informal. En el ámbito informal, el arte dancístico como detonante para el desocultamiento de las problemáticas vividas en el contexto mexicano; en el ámbito no formal, como medio potenciador de la voluntad creadora, de la dimensión estética de toda y todo sujeto, como apoyo a la Educación formal; y en el ámbito formal como posibilidad para ampliar el cómo generar aprendizajes que sirvan para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes y al mismo tiempo a situaciones de crisis.

Con respecto al objeto formal de la Pedagogía, que de acuerdo con März Fritz es el sujeto humano, considero que el material de entrevistas permite ubicar la contribución del arte dancístico en dos aspectos específicos del sujeto humano: lo individual y lo social, traducidos en dos categorías: Pedagogía de la personalidad y Pedagogía social.

Veamos, las bailarinas y el bailarín comentan que la Danza ha implicado en ellos una experiencia de formación por el hecho de que les ha permitido conocer otro tipo de técnicas, de música; a través de la lectura, conocer la importancia de las Artes en la formación del ser humano; respecto a sus actitudes y hábitos, ha contribuido en su disciplina, no sólo en el ámbito dancístico, sino en su vida en general, ha tener mayor confianza en sí mismos y a tomar decisiones.

Considero que estas experiencias de formación se pueden ubicar en la categoría Pedagogía de la personalidad^{lvi}, puesto que los entrevistados aluden a su formación como individuos sin pasar por alto la dimensión social que los constituye.

Desde un sentido más amplio, referiría también a aquellas experiencias de formación en las que interviene el Arte, sea música, teatro, danza, pintura, cine, literatura, etc. con el propósito de acercar y difundir el pensamiento artístico potenciando el ser creador, recreador y transformador que busca validar el pensamiento simultáneo; es decir, no sólo admitir la razón instrumental en el proceso educativo y/o formativo que ha obedecido desde la gestación de las Ciencias Sociales o humanas al paradigma positivista, al pensamiento científico, exacto, verificable y objetivo; sino reconocer la otra mitad: la subjetiva, la lúdica, la creativa, la estética, que conforma al ser humano y lo constituye como sujeto íntegro.

Ahora bien, cuando las entrevistadas y el entrevistado se refieren a las problemáticas sociales vividas en México, a la necesidad de reflexionar, concientizar, cuestionar las formas de ser y estar en el mundo, así como a la posibilidad de construir en lo individual y en lo colectivo otras formas de ser y estar alternas a las que dicta la ideología dominante, apuntan a la categoría Pedagogía social, que involucra la dimensión social de la formación, que como ya menciona Freire, es imprescindible para la lectura del mundo y transformación de las condiciones de vida que la hacen menos humana. De acuerdo con lo señalado por Lorenzo Luzuriaga, la Pedagogía social es una parte de la Pedagogía general y depende de ella esencialmente, estudia la Educación en la sociedad desde un punto de vista teórico y también con el propósito de perfeccionarla y reformarla en vista a ciertos valores y normas (1993, 34).

4.2. La Danza Folklórica experimental: Un cómo en la amplitud aclarada del *qué* pedagógico

El objetivo de este apartado ha sido voltear la mirada a aquellos espacios que aunque no enmarcados en el ámbito de la Educación formal, construyen y proponen proyectos alternativos que implícitamente tienen una intencionalidad educativa y/o formativa.

Esta necesidad de búsqueda de propuestas y proyectos concretos; es decir, en acción, que ya no son sólo idea o suposición teórica sino que, son reales y vivibles y sus consecuencias o alcances ya se manifiestan, esta mirada al espacio dancístico; tiene su razón en la inquietud y en la necesidad de no permanecer pasivos en el campo de la Pedagogía ante un modelo que se nos presenta como única vía de desarrollo, que no apuesta a fines humanos y a favor de la vida, sino que atribuye el cambio a valores efímeros y categorías abstractas como son el mercado, la oferta, la demanda que en números indican el equilibrio y la estabilidad, pero que en la realidad real significan muerte para una mayoría de la población y transgresión a nuestra dignidad como sujetos, como seres humanos.

Esta referencia al folklore experimental, es también un llamado a despertar como profesionales de la Pedagogía y no quedar en la estaticidad, en el no hacer por temor a las consecuencias de un sistema opresor. La revisión en torno al origen de la Danza Folklórica nos permite tomar consciencia de que en todo espacio y tiempo, el discurso y la ideología de los que detentan el poder, se ha impuesto con el objetivo de legitimarse y prolongarse como determinación histórica; pero a su vez, el análisis en torno a la Danza Folklórica experimental como propuesta alterna a la forma dancística dominante, también nos permite ver que lo alterno y lo contracultural es una vía para forjar el cambio. La situación particular en el arte dancístico me lleva a sostener que en el ámbito pedagógico también es posible la enunciación de una Pedagogía alterna, una Pedagogía contracultural que se fundamenta en un principio ético de alteridad y que ubica su

telos en el campo de la formatividad, sin titubeo y no por ello una Pedagogía rígida, pero sí congruente.

Este cuarto capítulo, es una invitación a la búsqueda constante, a extender la mirada y echar mano de todas las herramientas y propuestas que ya se gestan en otros espacios distintos al de la Pedagogía pero no distantes. El pronunciamiento a favor de un mundo más humano donde sea posible vivir dignamente será el punto nodal que nos mantendrá en la cercanía, en la complementariedad.

PALABRAS FINALES

La condición de incompletud e inacabamiento que nos caracteriza como sujetos humanos, lleva a referirme a este último apartado como palabras finales y no como conclusión, pensando en que el presente trabajo sólo es un inicio, un punto de partida para investigaciones venideras que profundicen en aspectos que debido a la delimitación del objeto de estudio y del estudio de caso ya no fue pertinente abordar con mayor amplitud.

Quedan cuestiones pendientes en torno a los alcances formativos e implicación ética del Arte, en específico la Danza Folklórica experimental desde la experiencia no ya de los bailarines, sino desde el público espectador; así como la concretización del *qué* partiendo del *cómo* que se da en este otro espacio que sin estar enmarcado en la Educación formal, nos muestra la potencialidad de ésta: una propuesta alternativa que desde mi percepción, provoca e incita a los y las pedagogas a ir contra corriente; a pensar otras posibilidades que se forjen en el bien común y en el principio ético de vida.

Queda decir que el ser y hacer del pedagogo (a) no puede estar en espera y bajo los lineamientos de un sistema que como ya hemos visto, no brinda amplias posibilidad para la transformación y la mejora de las condiciones de vida para todos y todas. Aun con la perversidad y dominio con el que se impone el modelo neoliberal, siempre quedan huecos, espacios vacíos como menciona Freire, en la estructura social, educativa y política; de los que debemos sacar provecho y de manera contundente marcar el límite de hasta donde el Neoliberalismo puede inferir en la noción y práctica de los ámbitos donde nos desarrollamos hombres y mujeres.

Si bien es cierto, que el marco de lo institucional y lo oficial se presentan como condicionantes para trabajar en contra de la ideología dominante, existen otras vías desde las que es posible de manera verosímil contrarrestar las

deficiencias educativas que el paradigma actual nos ha dejado; para así, pensar un sistema educativo donde la formación del sujeto como ser creador, autónomo, crítico y comprometido con su situación actual, sean el eje rector de toda propuesta educativa.

El presente trabajo es una propuesta cimentada en otras ya pronunciadas, que hace hincapié en algunos espacios y en ciertas formas posibles de apropiarnos de estos vacíos que el sistema ha dejado.

Ideas centrales propositivas en cada uno de los capítulos son las siguientes: mirar este momento posmoderno, desde una perspectiva esperanzadora y de resistencia, donde el cuestionamiento, la reflexión y el hacer consciente son una obligación ética si queremos que este mundo siga, diferente al que hoy respiramos.

La concepción de Educación podrá ser susceptible de movimiento, de ambigüedades, sujeta a las condiciones políticas y socio-económicas según el momento histórico; pero el fin pedagógico tiene que ser indiscutible; la Formación como fin final de la Pedagogía, puede ser la esencia y el parámetro para pensar los fines particulares, puede ser la posibilidad de actuar con congruencia y desde un criterio ético que regule la acción. La Formación, lleva implícito ya un criterio ético de acción a favor de la vida, en contra de velar por intereses individualistas, de moverse según el pensamiento dominante de cada época y sociedad; la vida tendrá que ser la constante en cada momento histórico, un derecho innegable.

El Arte como un recurso formativo que posibilita la toma de conciencia de las problemáticas sociales y que permite la participación de los sujetos con el propósito de construir un mundo alternativo más deseable, es una vía acción que puede materializar el cómo, una posibilidad creativa y no violenta de caminar a otra forma de relacionarnos en sociedad. El Arte puede ser una respuesta ético-

política, en el ámbito pedagógico, que denuncie la realidad malvivida y anuncie otro mundo posible.

Es la Pedagogía necesaria que se asume vigilante como Ciencia de la Educación, que aunque en movimiento por las demandas contextuales resguarda su fin final: la Formación, que se pronuncia y actúa a favor de la vida y por la vida. Es la Ética necesaria para que se pueda vivir, la Ética de la alteridad, de la responsabilidad por el bien común. Es el Arte, capacidad creadora y creativa, dimensión humana generadora y transformadora.

Ahora bien, qué me deja este trabajo en mi experiencia formativa. En cuanto a la reivindicación del sentido ético en la Pedagogía, el estudio realizado en torno a la Ética de la mismidad y la Ética de alteridad, me dotó de las bases argumentativas para denunciar lo que ha prevalecido como dominante y, que ya no es pertinente; así como pronunciar la alternativa desde la cual la Pedagogía puede forjar su fin final, guiada por un criterio de acción más humano.

Asimismo me permitió ubicar a la Ética desde un plano real, presente en las condiciones de vida que concibe a los seres humanos como sujetos necesitados; y rebasar el plano de lo ficticio, es decir, rebasar la enseñanza de la Ética como un contenido curricular, un contenido informativo que pasa por alto el proceso formativo, de reflexión y acción que implica la Ética. La necesidad de reivindicar la Ética desde lo vivible, me llevó a situar mi mirada en el Arte, en específico en la Danza Folklórica experimental, propuesta que deja entrever la concretización de la Ética de la alteridad.

Este trabajo recepcional, me ha permitido resignificar mi ser y hacer pedagógico en mi experiencia dancística y viceversa, me ha posibilitado el develar cuestiones que permanecen calladas, no presentes, pero que al trabajarlas y leerlas con la teoría, están ahí y son potencialmente enriquecedoras y transformadoras.

La teoría pedagógica fue el lente a partir del cual leí la práctica dancística del folklore experimental, en un primer momento como público espectador y en uno segundo como ejecutante de la propuesta; fue así que construí y sostengo la tesis de que: el Arte es un recurso potencialmente formativo, una forma de generar conocimiento, una posibilidad de reconstruir el tejido social.

El Arte como medio potencialmente concientizador, habita nuestra naturaleza como seres pensantes, nos obliga a tomar consciencia de aquello que se expresa, de aquello que se dice; la experiencia artística genera una actividad de la consciencia que no sólo involucra al individuo, sino a toda la comunidad. El Arte ha sido utilizado por las y los seres humanos como vía para el manifiesto de sus emociones, pero no se limita a ello; permite a su vez reflexionar sobre las inconformidades, forja el reclamo y pronuncia alternativas. He aquí uno de los puntos de encuentro con la Educación, que en su doble naturaleza manipuladora por un lado y liberadora por el otro; es escenario de las intencionalidades perversas de la ideología dominante que vela por los intereses individualistas pero a su vez, es el espacio para la reflexión, la toma de consciencia y el anuncio de formas para transformar las malas condiciones de vida.

La propuesta de vincular Pedagogía, Ética y Arte, es una de las tantas vías posibles para transformar y comprender lo complejo que somos como seres humano, como sociedad en relación con la naturaleza, que lleva a repensar la necesidad de complementariedad, del trabajo colectivo desde otras áreas para construya así, una visión más sólida de otro mundo posible, un mundo dignamente vivible.

NOTAS

ⁱ No estoy del todo de acuerdo de llamar a ésta Ética, pero así la han pronunciado algunos teóricos, por referirse a los criterios que enmarcan las acciones de la ideología dominante. Gabriel Bello (1997) es quien la enuncia como Ética de la mismidad; Miguel Escobar Guerrero (2012) ubicándose en el sistema económico-político neoliberal, se refiere a estos criterios de acción como la Ética del mercado.

ⁱⁱ Entiéndase por autoobservación una forma de observación que consiste en colocarse en la misma situación que las personas observadas para lograr una mejor comprensión de lo que se percibe y estudia de ellas (Álvarez, 2003, 108).

ⁱⁱⁱ Es importante mencionar que tengo un fuerte gusto por la Danza, principalmente por el género Folklórico, dicha inclinación comenzó por ser sólo observadora de esta manifestación artística y posteriormente como bailarina amateur. Con una experiencia de aproximadamente 9 años, mi práctica se ubicó en el folklore tradicional. Al ingresar a la carrera mi interés por el Arte y la Pedagogía encuentran complementariedad en el sentido ético. Por cuestiones de casualidad o causalidad se me invita a una presentación del Grupo independiente Danzariega que trabaja una propuesta alternativa al folklore tradicional, acudo a verlos y al observar la propuesta a la que pronuncian como folklore experimental, mi interés por su trabajo aumenta al grado de involucrarme como bailarina, compartiendo actualmente con ellos/as un tiempo de tres años.

^{iv} Es importante mencionar que el trabajo de entrevistas se realizó bajo la asesoría y corrección de la Mtra. Adriana Madrid Sotelo durante el séptimo y octavo semestre de la carrera en Pedagogía en la asignatura Taller de Investigación Pedagógica. Un extenso agradecimiento por ser guía en la realización y análisis de las entrevistas.

^v Término que emplea Jaime Sarramona para referirse a la ética del investigador, si bien es importante su opinión, ésta debe sujetarse a una rigurosidad teórica, a una vigilancia epistemológica que le permita objetivar su subjetividad en el trabajo de investigación.

^{vi} David Harvey, en su obra *Breve historia del Neoliberalismo*, plantea que esta corriente surge por la necesidad de salir de una crisis económica que se gestaba desde los 30's principalmente en los Estados Unidos de Norteamérica y que a su vez, afectaba a países latinos. Este proyecto se presenta por los premio nobel de economía: Friedrich Hayek y Milton Friedman en 1970 como una propuesta idónea para salir de esta crisis.

Harvey menciona que el Neoliberalismo es ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirman que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. Por ejemplo, tiene que garantizar la calidad y la integridad del dinero; disponer las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados. Por otro lado en aquellas áreas donde no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado cuando sea necesario mediante la acción estatal. Pero el Estado no debe aventurarse más allá de lo que prescriban estas tareas.

^{vii} Por su parte, Adriana Puiggrós sostiene que “el posmodernismo no ha desarrollado una Pedagogía, pues precisamente la negación de la posibilidad de reproducción eterna de los grandes sistemas teóricos y políticos rechaza la posibilidad de ésta”. Plantea que “no hay una verdadera creatividad que pueda ubicarse en tal corriente y menos aun una pedagogía posmodernista” (en: De Alba, 1995, 178 y 181).

^{viii} Al respecto Alicia De Alba menciona que el término posmodernidad resulta resbaladizo e impreciso, ya que estas características responden precisamente a la realidad sobre la cual quiere dar cuenta, a la que pretende escrutar, comprender, deconstruir (De Alba, 1995, 132). Dicha aseveración me permite ver la correspondencia entre contexto y discurso, es decir, la complejidad del contexto dificulta la comprensión del discurso que de él emana para su explicación.

^{ix} La barbarie es pensada por Theodor Adorno como “el hecho en el que el ser humano ha quedado por detrás de su propia civilización, es el impulso destructor que contribuye a aumentar el peligro de que toda

civilización salte por los aires” (1998, 105). Con base en ello, será de esta manera como me referiré a la barbarie: impulso destructor que atenta contra lo humano

^x De acuerdo a lo planteado por Sarramona en el apartado *Pedagogía e Ideología*, esta última desde un lenguaje común es entendida como criterio para actuar y pensar, da cuenta de la concepción de mundo y de vida que se tiene, es la filosofía por la cual cada sujeto se rige. En el estricto lenguaje filosófico marxista, la ideología es un sistema teórico cuyas ideas tienen su origen en la realidad, pero que por el contrario, las plantea como autónomas y realiza así, una presentación ilusoria de aquello a lo que se refiere, teniendo como consecuencia, la separación o incongruencia entre la idea y la realidad. Desde este planteamiento, la ideología sirve para construir un sistema teórico que encubre y justifica la dominación de clase.

Para algunos autores la Pedagogía funciona como ideología, lo cual implica que se le otorgue la función de ocultar conscientemente la realidad, la significación social y política de la Educación. Los máximos representantes de esta postura, plantea Sarramona, son Bourdieu y Passeron quienes acusan a la Pedagogía de ser responsable de imponer las arbitrariedades culturales.

^{xi} Existen otros autores que si bien, no niegan lo colectivo, sí depositan un gran peso en la dimensión individual de la Formación, desplazando la dimensión colectiva a la Educación. Tal es el caso de Fritz März quien sostiene: “La formación sólo puede entenderse como autoformación de la persona. El hombre formado es, como dice Pestalozzi, obra de sí mismo”. “La formación, como realización de sí mismo, sería imposible sin la ayuda biológica y dialógica de los demás. Y esta ayuda no es otra cosa que la educación” (März, 1990, 104-105).

^{xii} Para explicar a que se refiere este *despertar consciente*, considero que la lectura de Paulo Freire, es fundamental en lo que respecta al pensamiento crítico, a la concienciación y al reconocimiento de los Otros. Partiendo de ello, me permito hacer el siguiente planteamiento: La Formación entendida como despertar consciente, permite al sujeto posicionarse críticamente ante el sistema en el que se encuentra inmerso, es decir, habilita la capacidad de cuestionar, denunciar y actuar para transformar la condición de vida humana. Para poder llegar a esta mejora de las condiciones de vida, el diálogo juega un papel fundamental, ya que en la relación dialógica la presencia del Otro se afirma, y para poder transformar y concientizar, la *nosotridad* es imprescindible.

^{xiii} Retomo el concepto *Pedagogía contracultural* de Antoni Colom y Joan-Carles Mélich, quienes plantean, a partir de un preámbulo histórico, que lo contracultural no es aquello que está en contra de la cultura, sino lo que se pronuncia como posibilidad, como alternativa, como una forma diferente de vida alterna a la cultura dominante, una respuesta a la concepción del mundo vigente. Podría entonces, teniendo como referente lo planteado en este apartado, hablar de una Formación contracultural, alterna a la mirada formativa que en tiempos posmodernos se ha impuesto. En el siguiente capítulo explicaré de manera extensa la Pedagogía contracultural que en el presente trabajo de tesis sostengo.

^{xiv} Becker en la conversación que sostiene con Adorno, (partiendo de la situación alemana, pero que ellos mismos declaran no ajena a lo que sucede en el mundo, y a lo que agrego yo, vigente y observable en el contexto mexicano) y que considero, permite ejemplificar lo antes mencionado, sostiene una crítica a la tesis pedagógica de la competencia; por un lado, se camina hacia un fin humano ético y por el otro lado se implementan las competencias entre sujetos, siendo un término que contrasta con la Educación humana (Adorno, 1998, 110).

^{xv} Refiriéndome en específico a la Pedagogía repensada desde el campo de la Formatividad como se revisó en el capítulo anterior.

^{xvi} Adela Cortina, coincide con este planteamiento, al referirse a la moral como ese conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite a la siguiente con la confianza de que se trata de un buen legado de comportamiento para llevar una vida buena y justa. Mientras que la Ética como disciplina filosófica constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas morales. La autora plantea dos preguntas que considero esclarecen la confusión entre ambos términos. La pregunta básica de la moral sería: ¿Qué debemos hacer?; y la cuestión central de la Ética: ¿Por qué debemos? ¿Qué argumentos avalan y sostienen el código moral que estamos aceptando como guía de conducta? (Cortina, 1996, 22). Paulina Valencia al respecto, señala que “en la ética, la autoridad que decide acerca de su normatividad es el juicio racional del propio sujeto; en cambio, en la moral, son las costumbres y el conjunto de elementos normativos que la sociedad acepta como válidos” (2006, 136-137).

^{xvii} Juliana González sostiene que “el humanismo implica, en efecto, el reconocimiento de la universalidad de lo humano; implica la participación en una realidad común... La autora deja claro que, la comprensión del ethos sería imposible sin el humanismo, que más que centrarlo en una corriente, época o exponente, lo plantea como un saber y una experiencia que comprende todos los tiempos y lugares, con sus variantes históricas y culturales; pero donde prevalece la autenticidad del sujeto humanizado, que implica reflexionar y velar por la esencia de lo humano, por la virtud, por la excelencia.

^{xviii} Invito al lector a consultar la Tesis de Licenciatura de la Maestra Noemí Lilia Solís Bello Ortiz: *La ética implícita en Paulo Freire*, UNAM, 2008. Quien a través de su estudio arduo respecto a la situación social y política de Brasil y el trabajo de Paulo Freire, nos sitúa y nos permite conocer no sólo el legado pedagógico de dicho autor, sino también su vida personal, académica, de lucha y resistencia; sosteniendo así, en su trabajo de tesis, que la Pedagogía del oprimido es una ética.

^{xix} Freire sostiene que la palabra es un derecho de todos los hombres y mujeres que posibilita la denuncia y el anuncio de otra forma posible de vivir, de relacionarnos. El diálogo juega un papel fundamental en la mejora de las condiciones de vida, y este no puede darse en la individualidad; la presencia de los otros es necesaria para generar conciencia. La nosotridad se construye desde la ética-crítica: el principio de la no negación del Otro (Solís Bello, 2008).

^{xx} Esta Ética es la que prevalece en el marco neoliberal, en la lógica del mercado que instaura el sentido ético en el individualismo, “que denota al individuo humano un valor predominante de finalidad respecto de las comunidades de que forma parte” (Abbagnano, 1989, 663).

^{xxi} De acuerdo con Nicola Abbagnano, el término ha sido utilizado con dos significados diferentes. El primero, indica el estado o la condición del principio divino o del ser que está fuera de toda cosa, de toda experiencia humana o del ser mismo; el segundo, se refiere al acto de establecer una relación que excluya una unificación o la identificación de los términos. Es en este último que se sitúa la Ética de la alteridad trabajada por Emmanuel Levinas. “Es el acto con el cual se establece una relación, sin que esta relación signifique unidad o identidad de sus términos, aunque quede garantizada por la relación misma, su alteridad” (Abbagnano, 1989, 1152).

^{xxii} Lo anterior se argumentará a partir de los planteamientos de Franz Hinkelammert (2007) en su obra *Crítica a la razón utópica*, refiriéndome particularmente al capítulo II: El marco categorial del pensamiento Neoliberal actual, análisis que efectúa a partir de la teoría de Friedrich Hayek.

^{xxiii} La alteridad es un concepto que también está presente en la categoría de Formación ya trabajada en el capítulo II bajo la fundamentación de Bernard Honoré, donde veíamos que la experiencia de Formación es la de un proceso de diferenciación, por el cual “dos cosas parecidas llegan a ser diferentes, es decir, se establece entre ellas una relación de alteridad mientras que tienen elementos idénticos”. Este proceso deriva de la reflexión y es a partir de éste que se produce el reconocimiento del Otro como persona única en el tejido humano (Honoré, 1980, 105 y 114).

^{xxiv} Para el autor la preponderancia del Yo se ubica en la categoría de Totalidad, el pensamiento totalitario es aquel que se cierra en sí mismo sin permitir alteridad alguna. El Otro como sujeto que es semejante pero diferente, que es externo, lo ubica en la categoría de Infinito. Solís Bello plantea que “la negación del Otro y la imposición de lo Mismo genera opresión, exclusión, violencia e injusticia en el sistema que se instaura. La totalidad excluye a la mayoría que no ha sido reconocida por el Otro y que ha sido ignorada, desconocida. Al paso del tiempo vive una realidad que no corresponde con su forma originaria de vida, y se construye una idea errónea sobre los supuestos que conforman el estado de las cosas. Se encuentra entonces la asimetría: ente los que se benefician con el poder que les ha brindado la imposición y los que sufren en su corporalidad las consecuencias negativas de esa imposición” (2008, 82). El planteamiento de la autora es muy ilustrativo para argumentar lo correspondiente al apartado 3.1, donde es la ideología de mercado neoliberal la que se impone como única vía para vivir la vida y, se está a favor o se está a favor, ya que ir en contra, es actuar irracionalmente y desatar el caos.

^{xxv} El solipsismo, tomando como referente a Nicola Abbagnano, quien parte de la revisión de diversos filósofos, se concibe como punto de partida obligado de la teoría del conocimiento y tiene en cuenta que: “los límites de mi lenguaje constituyen los límites de mi mundo”. Desde la postura Freiriana, el solipsismo se refiere a la relación de un sujeto con el mundo como individuo. Freire plantea que esta concepción individual

no es suficiente pues restringe la visión del mundo a una concepción particular, lo cual significaría afirmar el solipsismo del sujeto, que niega su cultura y su historia (Solís Bello, 2008).

^{xxvi} El pensamiento freiriano nos permite profundizar pedagógicamente en lo antes mencionado, puesto que señala que, es en esta conciencia de carencia, en este mundo permanentemente en movimiento, que la educabilidad toma sentido y especificidad en la entidad humana.

^{xxvii} Desde el planteamiento freiriano, una comprensión del mundo que trasciende el individualismo y se extiende con la mirada de los Otros y Otras que me constituyen; y que en unidad con mi individuación formamos un nosotros.

^{xxviii} Abbagnano plantea que el lenguaje, es el uso de signos intersubjetivos, entendiendo por intersubjetivos, lo que hace posible la comunicación, y por uso, la posibilidad de elección y combinación de estos signos (1963, 722).

^{xxix} Es importante aclarar la distinción existente entre corporeidad y cuerpo para poder comprender en el desarrollo del apartado porque en momentos utilizaré uno u otro término. La corporeidad se refiere a una construcción, al cuerpo vivido, que hace, que siente, que piensa, que quiere; mientras que, el cuerpo es el medio para que se manifieste y desarrolle la corporeidad, para que se haga presente en el mundo.

^{xxx} Al respecto, se invita al lector interesado en las diversas interpretaciones que del cuerpo han existido y existen, a consultar la obra *Los viajes de Jano* de María Teresa Glez. (2007). Ésta, nos permite adentrarnos en las diversas interpretaciones que la historia de la cultura nos ha legado en los mitos, frases, creencias y prácticas culturales, de las que han derivado concepciones tales como: el cuerpo prisión; el cuerpo como maquina biológica y física; como el lugar donde anida la vida; el cuerpo-imagen; la boca, como orificio dador de vida, entre otras. La autora deja entrever al cuerpo como un entramado interpretativo.

^{xxxi} Estos autores realizan un estudio centrado en la relación pedagógica en el aula y ligado a los conceptos de identidad y pertenencia. Se invita al lector interesado en la relación didáctica a revisar la obra *Un cuerpo para comprender y aprender*, ya que aparte de encontrar un marco histórico y teórico en torno al cuerpo del niño, del adolescente; su relación con el docente y con los demás discentes, podrá consultar técnicas y ejercicios sugeridos por los autores para mejor la relación dentro del salón de clases.

^{xxxii} El término Contracultura fue utilizado por primera vez por Theodore Roszak, profesor universitario de Historia, para significar actitudes culturales que generan formas de vida diferentes. “La Contracultura es pues, la creación de cultura en tanto alternativa a la cultura dominante” (Colom, 1994, 19-20). Colom y Mèlich analizan estas ideologías enmarcadas en el discurso pedagógico, hacen una revisión del movimiento beat, de las revueltas estudiantiles, la contracultura hippy, las culturas infantiles de Berlín y la Escuela Blat de Ibiza. Por su parte Ken Goffman revisa más extensamente los movimientos contraculturales, hace referencia a la contracultura socrática, a la taoísta, a la zen, a la de lo sufés, a la de los trovadores, a la surgida en la Ilustración y a la de los trascendentalistas norteamericanos. El autor señala una idea fundamental: “la contracultura florece donde quiera... y es una resistencia no violenta” (2004, 9). Esto último, es una de las principales razones que me lleva a pronunciarme por una Pedagogía contracultural, en la actualidad vivimos una situación de extrema violencia, no sólo por el arrebato de la vida humana, también el asesinato de la vida de la naturaleza y la parálisis racional (de la razón): no pensar, no hacer, no cuestionar puesto que todo está determinado, así no lo hacen creer. Frente a ello, no más violencia, sino alternativas pacíficas más no pasivas, creativas, éticas que permitan resurgir la dimensión humana del sujeto.

^{xxxiii} Palabras pronunciadas durante la ceremonia de imposición del nombre Paulo Freire al Aula Magna de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue; y contenidas en la obra de Freire *El grito manso*.

^{xxxiv} Para Freire la educación es un proceso de concientización, una educación liberadora que permite al sujeto darse cuenta (tomar conciencia) de lo que sucede en su realidad, ubicando y ubicándose en las relaciones sujeto-mundo y sujeto-sujeto, en el ámbito educativo se traduce a la relación maestro- alumno, alumno-alumno y maestro-conocimiento-alumno. La concientización o concienciación implica un desocultamiento de la realidad a partir de la problematización; el pasar de la conciencia individualidad del que conoce y buscar la dimensión histórica, que lleva a extender la propia experiencia, el sentir, el pensar con los otros y otras que viven esa realidad injusta; posteriormente transitar del ser consciente a la acción, a la práctica transformadora de la realidad; es decir, culminar en la praxis política que involucra la denuncia del y en el mundo, un posicionarse ideológicamente a favor y en contra de qué o de quiénes no permiten construir las condiciones de

vida necesarias para el desarrollo del ser humano en sociedad y el pronunciamiento de qué hacer ante esta situación: el anuncio de un otro mundo más humano (Freire, 1970).

^{xxxv} Se invita al lector a remitirse a la Introducción, en lo referente a la Metodología-momento empírico, ahí se describen las razones por las cuales se trabaja con el Grupo Danzariiega y quiénes son el y las bailarinas que lo conforman, así como el proceso seguido para la construcción del propósito de las entrevistas y su estructuración como instrumento. Es importante especificar que la forma de citar en cuanto a los referentes teóricos continúa como hasta ahora se ha hecho; en cuanto a las citas del referente empírico, éstas se hacen en cursiva, siempre en párrafo aparte, con comillas y sangría de lado izquierdo; se coloca entre corchetes alguna intervención realizada por mí a la hora de transcribir para mejorar la comprensión del fragmento de entrevista. Al final de la cita se coloca la referencia que ubica el número de entrevista, la pregunta de la que fue extraído el fragmento, el sexo (hombre o mujer) y edad de la o el entrevistado y por último, la página en la que se encuentra el fragmento. Por ejemplo: La cita fue tomada de la Entrevista 5, pregunta 7, quien es una mujer de 34 años de edad y el fragmento se puede localizar en la página 45; la referencia se coloca de la siguiente manera: E5, P7, M34, p45.

^{xxxvi} Para cualquier duda o aclaración se sugiere al lector revisar el capítulo II, apartado 2.2. correspondiente a la Formación.

^{xxxvii} Es importante informar al lector antes de la lectura del fragmento, con la intención de evitar confusión, que en los montajes del grupo Danzariiega hay un juego con personajes y roles que estos llevan a cabo al momento de bailar. La Directora advierte que los personajes más que estar constituidos como los que comúnmente conocemos en el Teatro, se construyen en un sentido distinto, ya que en el Teatro, menciona: “el personaje tiene un nombre, una historia, como todo un contexto que lo hace ser un personaje, y me parece que acá (en la Danza Folklórica Experimental), no necesariamente tienen toda esa historia, o sí, pero no son sólo una persona, te vuelves como muchos personajes en uno”. Para aclarar un poco más el concepto de personaje en los monjes, comparte la experiencia en una pieza específica llamada “Perro” del montaje completo: *Pero esta... es una voz en marcha*, expresa: “Empiezo en *Perro*, y ésta es como profundamente triste por una gran pérdida, y sí, en efecto cada bailarín trabaja desde dónde busca esa tristeza de pérdida en su propia persona, pero cuando está en escena... no es un personaje que se llama Juan Pérez y que está en su casa una noche que murió su hermano, ... no hay una referencia tan clara de quién eres, pero sí, uno tiene que tener una referencia muy clara de qué me está pasando en ese momento, de manera que uno tiene toda la emocionalidad de ese personaje y se tiene que sentir eso y se tiene que bailar eso” (P7, p 32 y 33). La Directora y bailarina considera un descubrimiento esta dramaturgia en la Danza Folklórica experimental. En los otros montajes que interpretan, también se juega con esta concepción de personaje. Ahora sí, invito al lector a continuar.

^{xxxviii} Es de relevancia mencionar al lector que los cuadros del grupo Danzariiega, juegan con una mezcla o apoyo de otras disciplinas o géneros dancísticos, como más adelante se revisará; así como de ser necesario, no sólo se apoyan en el movimiento del cuerpo, también lo hacen en la palabra, a través de frases o poemas que forman parte de la misma lógica narrativa que acompaña los montajes.

^{xxxix} Algunas de éstas de índole religiosa, mágica, política, educativa o terapéutica. Surgen por tanto, las danzas funerarias, ceremoniales, guerreras; de sobrevivencia: como las danzas de la fertilidad, o para influir en los fenómenos naturales. Asimismo Margarita Baz señala que estas funciones pueden presentarse “bajo muy diversas modalidades, tales como: celebración popular, diversión, cortejo, actividad al servicio del arte dramático, forma juglaresca para circos o fiestas privadas, ritual cortesano, provocación sensual, baile de salón, danza comercial y espectáculo artístico” (2000, 116).

^{xl} Alberto Dallal plantea que la Cultura del cuerpo se refiere a los aspectos físicos, subjetivos e inmateriales que tienen influencia en el manejo del cuerpo, por ejemplo: la moral, la ideología, las creencias, la situación histórica específica, etc. “Conjunto de actitudes y acciones que operan sobre el cuerpo humano en cada comunidad, pueblo o nación” (1988, 19). Por ejemplo, situando dos momentos históricos contrastantes: en la Edad Media, la desaprobación de la sensualidad corpórea limitó la experiencia dancística; mientras que en el Renacimiento, tiene su aparición como modalidad artística, siendo la creación desde el cuerpo su especificidad.

^{xli} Entiéndase por cultura, “los valores sensibles, éticos, estéticos, científicos, filosóficos, religiosos, etc. que dan sentido y cohesión a una sociedad y a cada uno de los individuos que la conforman”. La cultura nacional, se refiere al conjunto de supuestos que dan forma y contenido a la filosofía de Estado, que tiene como una de sus funciones impulsar y generar productos culturales específicos, conforme a intereses relacionados con el poder, que brinden “identidad y pertenencia” al conjunto de habitantes que conforman el Estado; es decir, es

la dimensión ideológica explícita y permanente que configura el proyecto político con base en las convicciones e intereses de las personas que detentan el poder (clase dominante). La cultura nacional es la cultura dominante, vigente, que determina las pautas de conducta en un territorio determinado, en este caso, el territorio mexicano (Parga, 2005, 30-37).

^{xlii} Fragmento tomado del proyecto “Zapateando al México contemporáneo en una comunidad chilanga” elaborado por Paula Herrera Martínez, Directora del Grupo Danzariega, folklor experimental; para participar en el Programa Red para el desarrollo cultural comunitario de la Cd. De México 2010 promovido por la Secretaría de Cultura.

^{xliii} La visión romántica hace referencia a la representación idílica de los aspectos de la vida cotidiana que suceden en escena excluyendo los aspectos contextuales que dan realidad a lo representado; es decir, la vida cotidiana escenificada se extrae de las condiciones sociales, de clase, económicas, políticas, etc. que darían muestra de la realidad real y no de la realidad ideal como sucede.

^{xliv} Para saber más sobre el *Grupo Independiente Danza Teatro Propuesta*, se invita al lector a acercarse a la obra PARGA, Pablo. (2011). *Danza Teatralizada. Cinco guiones para la escena*. México: INBA-Educación Artística. Donde podrá conocer el trabajo del autor con dicha agrupación, así como parte de su labor con la Compañía de Danza Folklórica de la UNAM con quienes construyó los términos folktemporáneo y neofolklore.

^{xlv} Es importante comentar al lector, que en los momentos en que haga referencia al término folklore, será empleando la ortografía que Pablo Parga maneja en su libro *Cuerpo vestido de Nación*. Sólo cuando me refiera al nombre del Grupo independiente Danzariega, omitiré la última vocal, se escribirá así: folklor, ya que de esta forma está registrado en el marco legal y así lo escriben la directora y bailarines.

^{xlvi} Hago esta afirmación, ya que en el desarrollo de la entrevista con la directora del Grupo Danzariega, comenta que la propuesta no fue pensada con la intencionalidad de educar o formar; sin embargo, señala que el Arte tiene un papel formativo increíble, así como también un fuerte potencial para forjar la transformación social. Por ello menciono que no fue concebida así, aunque implícitamente en las funciones que cumple el folklor experimental, desde la voz de sus ejecutantes, tiene esta esencia formativa.

^{xlvii} Se sugiere al lector hacer la revisión de los capítulos anteriores o apartados que considero clave como son: 1.1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1.1, 3.2 y 3.3 que corresponden a la Formatividad, a la Ética de la alteridad y la mismidad donde se analiza el momento actual que vivimos, el trasfondo del sistema vigente y lo referente a la Pedagogía contracultural, una Pedagogía alterna a la vigente. Esto por razones de la complejidad de las categorías planteadas.

^{xlviii} Palabras retomadas del proyecto “Zapateando al México contemporáneo en una comunidad chilanga” elaborado por Paula Herrera Martínez, directora del Grupo Danzariega, folklor experimental; para participar en el Programa Red para el desarrollo cultural comunitario de la Cd. De México 2010 promovido por la Secretaría de Cultura.

^{xlix} Fragmento adaptado y retomado de la pregunta 9 del guión de entrevista ¿Consideras que la experiencia dancística ha implicado para ti una experiencia de formación? Elaborado para el momento empírico del presente trabajo de tesis.

[†] Fragmento adaptado y retomado de la pregunta 9 del guión de entrevista. Durante la entrevista, la bailarina nos advierte de una línea muy delgada que marca al Arte, puesto que así como puede tener un sentido de otredad-socializador; también puede desatar un sentido egoísta-individualista. En lo que respecta a la Danza, menciona que “bailar en un grupo implica que se es consciente de que no se baila sola o solo, están ahí Otros que son cuerpo y que sienten” (E5, P9, M34, p38-39).

^{††} En lo que respecta a la posibilidad educativa y/o formativa, considero menciona «que no es la intención» por el hecho de que enmarca el sentido educativo en una cuestión más didáctica y tradicional; enseñanza-aprendizaje; pero que al extender la posibilidad educativa y formativa con los planteamientos de Theodor Adorno, Paulo Freire, Henry Giroux y Bernard Honoré, que ubican el *ser* y *hacer* de la Educación y de la Formación en una gama de significados más amplia y que, como ya revisamos en lo correspondiente a las funciones que atribuyen al folklor experimental, si están contempladas. Entonces, me atrevo a argumentar que desde una perspectiva crítica, sí implica una experiencia de formación y sí podría ser una de las intencionalidades explícitas del folklor experimental.

^{†††} Fragmento adaptado y retomado de la pregunta 9 del guión de entrevista ¿Considerarías que la experiencia dancística ha implicado para ti una experiencia de formación?

^{liii} Fragmento adaptado y retomado de la pregunta 9 ¿Considerarías que la experiencia dancística ha implicado para ti una experiencia de formación? y pregunta 10 ¿Qué ha significado en tu vida ser bailarín de Danza Folklórica experimental? del guión de entrevista e laborado para el momento empírico de la presente.

^{liv} Fragmento adaptado y retomado de la pregunta 9 del guión de entrevista ¿Considerarías que la experiencia dancística ha implicado para ti una experiencia de formación?

^{lv} El hilo conductor de los montajes son las emociones. Se trabaja con tarjetas en las que escribe la emoción o emociones con la que se inicia, las emociones que consecutivamente van surgiendo y la o las emociones con las que cierra el montaje. A esto llamo secuencia lógica de emociones.

^{lvi} Lorenzo Luzuriaga hace referencia a ésta como Pedagogía individual, una de las tendencias de la Pedagogía contemporánea, que tiene sus orígenes en el Renacimiento al reconocer por encima de la religión la importancia de la persona. Los iniciadores de esta tendencia son: Erasmo, Vives y Montaigne; en el siglo XVII continúa con Locke y Fenelón; en el siglo XVIII se identifica en Rousseau; en el siglo XIX la representan Herbart y Spencer. En nuestro tiempo, señala el autor, esta corriente toma principalmente cuatro direcciones: la pedagogía individualista de Ellen Key; la pedagogía naturalista de Luis Gurlitt, Heinrich Scharrelmann y Berthold Otto; la pedagogía de la personalidad de Gerhard Buddle, Ernst Linde y Hugo Gaudig; y la pedagogía individual anglosajona de William James, Percy Nunn y Bertrand Russell (1994, 184 y 185).

He decidido llamarla Pedagogía de la personalidad, puesto que aunque pertenece a la Pedagogía individual, considero rebasa el riesgo de ser entendida como una pedagogía individualista que tiene como supremacía al individuo por encima de los Otros y Otras negando el sentido de alteridad. Por ello me inclino más por el planteamiento de Hugo Gaudig, uno de los representantes de la Pedagogía de la personalidad, que señala la superación de la individualidad y la conquista de lo individual, lo social, lo cultural, lo natural, lo físico y lo espiritual que se sintetiza en la personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-GAYOU Jurgenson, Juan Luís. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador. 222 p.

ARISTÓTELES. (1967). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa. 203 p.

BARRÓN Tirado, Concepción (coordinadora). (2004). *Currículum y actores. Diversas miradas*. En: Perfiles educativos. No. 97. México: UNAM-CESU.

BAZ, Margarita (2000). *Metáforas del cuerpo, Un estudio sobre la mujer y la danza*. México: Miguel Ángel Porrúa-PUEG. 245p.

BELLO Reguera, Gabriel. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo: Nobel. 226 p.

BORDIEU, Pierre. (1984). *El oficio del Sociólogo*. México: Siglo XXI. 372 p.

_____ y Paseeron Jean Claude. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia. 285 p.

BOWEN, James y Hobson Peter R. (2010). *Teorías de la Educación*. México: Limusa. 521p.

COLOM, Antoni J. y MÉLICH Joan-Carles. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós. 192 p.

CORTINA, Adela y Martínez Navarro, Emilio. (1996). *Ética*. España: Akal. 184 p.

CHALMERS, F. Graeme. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. España: Paidós. 164p.

CHÂTEAU, Jean. (1959). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica. 340p.

DALLAL, Alberto. (1988). *Cómo acercarse a la Danza*. Colombia: Plaza y Valdés editores- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 154p.

_____ (1989). *La Danza en México. Segunda parte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). 300p.

DE ALBA, Ceballos Alicia (Comp.). (1995). *Posmodernidad y Educación*. México: CESU- Miguel Ángel Porrúa. 317p.

_____ (1987). *Teoría pedagógica o Ciencias de la educación*, En: El debate actual de la Pedagogía en México. Cuadernos de la ENEP Aragón, No. 143. México.

DENIS, Daniel. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós. 202p.

ESCOBAR Guerrero, Miguel. (2012). *Pedagogía Erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México: Colectivo Memoria. 224p.

ESPINOSA y Montes, Ángel Rafael (coordinador). (1999). *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*. México: Lucerna Diogenes. 159 p.

FOUCAULT, Michael. (1977). *Historia de la sexualidad*, Tomo II: "Uso de los Placeres". México: Siglo XXI. 240 p.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. 245p.

_____ y Donaldo Macedo. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós. 168p.

_____ (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI. 101 p.

GEERTZ, Clifford. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GIRARD, Véronique y Marie Joseph Chalvin. (2005). *Un cuerpo para comprender y aprender*. México: Correo del Maestro. Ediciones la Vasija. 194p.

GIROUX, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en Educación: una Pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI-UNAM. 329 p.

GLEZ Cortés, María Teresa. (2007). *Los viajes de Jano. Historias del cuerpo*. Barcelona: Icaria. 349p.

GOFFMAN, Ken. (2004). *La contracultura a través de los tiempos*. Barcelona: Anagrama. 523p.

GONZÁLEZ, Juliana. (1996). *El ethos, destino del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica- UNAM. 164p.

HARGREAVES, Andy. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. España: Octaedro. 235p.

HARVEY, David. (2005). *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal Cuestiones de antagonismo. 252 p.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto y otros. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. 521-748 pp.

HINKELAMMERT, Franz J. (2001). *La universidad frente a la globalización*. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.info/articulos/articulos-de-franz-hinkelammert/77-la-universidad-frente-a-la-globalizacion.html>

_____ (2002). *Crítica a la razón utópica*. Recuperado de: <http://www.pensamientocritico.info/libros/libros-de-franzhinkelammert/doc-details/19-critica-de-la-razon-utopica.html>

_____ y Henry Mora. (2007). *Hacia una economía para la vida*. Recuperado en: <http://www.pensamientocritico.info/libros/libros-de-franz-hinkelammert.html?start=10>.

HONORÉ, Bernard. (1980). *Para una teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad*. Madrid: Narcea. 176 p.

KESSELMAN, Susana y Kesselman, Hernán. (2008). *Corpodrama, cuerpo y escena. Una nueva herramienta para el trabajo con grupos*. Buenos Aires: Lumen. 184p.

LEVINAS, Emmanuel. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. España: Ediciones Sígueme. 315 p.

LIPOVETSKY, Gilles. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama. 220p.

LÓPEZ Fernández Cao, María. (2006). *Creación y Posibilidad: Aplicaciones del Arte en la integración social*. España: Fundamentos. 394p.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1993). *Pedagogía Social y Política*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Espacial. 231p.

_____ (1994). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada. 280p.

MANGANIELLO, Ethel M. (1970). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Colegio. 294p.

MARDONES J. M. y Ursua, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara. 260 p.

MÄRZ, Fritz. (1990). *Introducción a la Pedagogía*. España: Ediciones Sígueme. 229p.

MOYA, Colombia. (1995). *Hacia una Danza Educativa*. Revista: Perfiles educativos. Abril-junio No. 68. México: UNAM.

PARGA, Pablo. (2004). *Cuerpo vestido de Nación*. México: CONACULTA-FONCA. 184p.

_____ (2011). *Danza Teatralizada. Cinco guiones para la escena*. México: INBA-Educación Artística. 114p.

PETERSON, Anya. (1977). Antropología de la Danza. En: Antologías. Investigación Social e histórica de la Danza en contextos no escénicos. México.

POURTOIS, Jean-Pierre y Desmet Huguette. (2006). *La educación Postmoderna*. España: Popular. 303p.

SÁNCHEZ Puentes, Ricardo. (2000). *Enseñar a Investigar: una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y humanas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdez. 188 p.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. (1969). *Ética*. México: Grijalbo. 242p.

_____ (1997). Radiografía del Posmodernismo, en: *Filosofía y circunstancias*. España: Anthropos. 316-329pp.

_____ (2005). *De la Estética de la Recepción a una Estética de la participación*. México: UNAM. 123p.

SARRAMONA, Jaime. (1985) *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC. 124 p.

SELLTIZ, Claire, y otros. (1974). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp. 17- 99 pp.

SOLIS BELLO, Ortiz Noemí Lilia. (2008). *La ética implícita en Paulo Freire*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM. 103p.

THEODOR, Adorno. (1998). *Educación para la emancipación*. España: Morata. 135p.

VALENCIA Donaciano, Paulina. (2006). *El sentido de la Ética en la formación del docente*. Tesis de Maestría México: ISCEEM-Toluca. 157p.

ZEMELMAN, Hugo. (1999). *Crítica, epistemología y educación*. En: Ciclo de Conferencias Magistrales. "Investigación Institucional desde el enfoque crítico social" (Memoria). SEP-México.