



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**La arena de Lucha Libre: escenario educativo informal,
creador y recreador de identidades**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

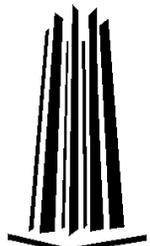
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

EDGAR GABRIEL GARCÍA RODRÍGUEZ

ASESOR:

MTRO. ROGELIO VELÁZQUEZ VARGAS



FES Aragón

NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.



DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Intenté escribir una larga disertación acerca de lo que implica este apartado en un trabajo de tesis, sin embargo, me adecuaré sin dudar, al sentido más simple que se apegue a mi sentir actual y porque me gusta la metáfora de las palabras-tatuajes.

A mi Madre y Padre

María de la Cruz: teniéndote a ti, todo lo tengo; amo tu siempre sutil y *sui generis* forma de amar.

J. Leonardo: eres ejemplo imprescindible de constancia permanente; soy feliz con tu particular estilo.

A mis Hermanos

Ilse Meredith: das calor e iluminas nuestro hogar; es increíble el empeño, determinación y cariño que desbordas al caminar.

Leonardo B.: magnifico el sendero que abriste; gracias por la compañía y el crecimiento conjunto, seguiremos adelante.

Karina Sagrario: gracias por aventurarte a juntar nuestras familias; tu franqueza alimenta día a día nuestras sonrisas.

Ayami Yaretzi mi amada sobrina: eres la culminación y extensión de una utopía compartida, llegaste a darnos vida y equilibrio. Ahora que aprendas a leer, esto será para ti un pequeño cuento, tendrás todo el tiempo para que nos maravilles con la inteligencia que tienes y así la creatividad desbordará de todo lo que eres y a lo que aspiras. Te amo.

Ustedes son mi inspiración y primer soplo de mis ideas.

Familia: no les di suficientes problemas como los que quise, pero tampoco fueron tantos como los que pude. (Yollotriel)

Amigos y Maestros

Tlaminime Rogelio: Eres sin duda la muestra de todo lo que es posible. Gracias por esperarme. Caminando al paso del más lento aprendimos a volar.

Se recompensa mal a un maestro, permaneciendo siempre discípulo. (Nietzsche)

Jefaza María Luisa: será todo el tiempo el máximo ejemplo de firmeza y coherencia. Gracias por sus palabras y compañía en esos momentos más turbios.

Amigo y Hermano

Rodolfo Israel: siempre estás presente, eres el eslabón adecuado para acomodar las cosas. Mis palabras son tuyas, eres eco que devuelve y revuelve mis ideas.

Amigos

Israel, Jair, S. Roberto y Sebastián: porque supimos encontrarnos y compartir espacios que nos llenan y que disfrutamos con exacerbación, su compañía extasía mis sentidos.

Richards Aberto: con la apertura con la que se inicia un camino y lo que ello implicó desde el momento en que nos conocimos. Atento y dispuesto en la retaguardia práxica.

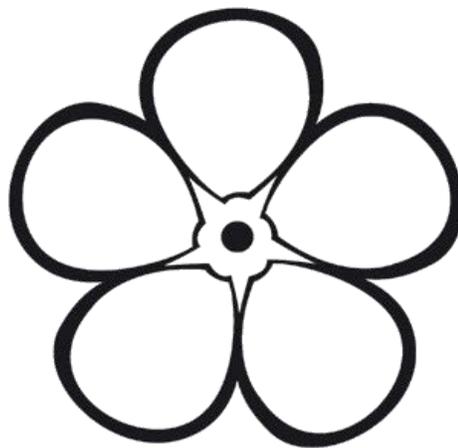
A mi abuela Esperanza, a mi Padrino Roberto, mis antepasados y toda mi familia más extensa.

Mención importante a la Dra. María Esther Aguirre Lora y la Mtra. María del Rayo Ramírez Fierro porque sus enseñanzas académicas han atravesado y trascendido en mi pensamiento y forma de hacer Pedagogía y Filosofía. A mis sinodales y sus adecuados comentarios.

En un *des-orden* y carácter especial al *Dr.*, al *Wagner*, al *Chipiluso*, el *Bacwe*, el *Sarem*, el *Romis*, el *Roger*, Viridiana, Avigain, Axel, Mónica, Laura, Yadira, Benito, José Antonio, Paulina, Sara, María Paz, Vivi, Abigail y Raúl ∞.

A todos y todas mis amistades de la infancia, aún hoy; de la Secundaria; del CCH-OTE y del 30-04; de la FES-Aragón, de la ReDTA y de la UACM. A la *Incertidumbre* y al grupo de investigación *O inventamos o Erramos*. A mis camaradas de Panamá, Costa Rica, Colombia y Chile.

Con cariño...*corazón vuelto mariposa...hierofanía puente de utopía parte de mi ser.*



Simbelmynë

ÍNDICE

▶ INTRODUCCIÓN	6
▶ CAPÍTULO 0. SI NO SE CUENTA EL ORIGEN, NO SE PUEDE HABLAR DE ÉL...	13
▶ 0.1 La Iniciación (la Pedagogía como)	16
▶ 0.2 La vivencia del <i>Mythos</i> para la Pedagogía	17
▶ 0.3 La Pedagogía como mito.	19
▶ 0.4 Hablemos del rito	22
▶ 0.5 El mundo, primer enseñante y aprendiz.	26
▶ 0.5.1 El símbolo, lenguaje para aprender y enseñar.	26
▶ 0.6 Del territorio inhóspito al <i>axis mundi</i>	29
▶ 0.7 El Iniciado	32
▶ 0.8 Consideraciones finales	34
▶ CAPITULO 1 LA EDUCACIÓN EN LA CULTURA. EL PARADIGMA PEDAGÓGICO	36
▶ 1.1 Nombrar la Cultura es Significar la Cultura	36
▶ 1.2 El posicionamiento de la cultura a finales del XIX y XX	41
▶ 1.2.1 Dos tradiciones filosóficas: aristotélica vs galileana	43
▶ 1.2.2 De la Erklären y la Verstehen	44
▶ 1.3 El concepto de formación y educación en Gadamer	46
▶ 1.4 Educación	48
▶ 1.4.1 Educare y exducere, la escalera infinita	49
▶ 1.4.2 Hermanas siamesas: educación formal, informal y no formal	51

▶ CAPITULO 2 HACIA LA PROPUESTA SEMIÓTICA DE LA CULTURA	55
▶ 2.1 Tradiciones vinculadas al estudio de la cultura	55
▶ 2.2 El ser humano: un animal en la cultura	57
▶ 2.3 De la antropología filosófica a la antropología de la educación	61
▶ 2.4 Identidad	69
▶ 2.5 Inserción al espacio significativo	74
▶ 2.6 De escenarios educativos y su significación	77
▶ CAPITULO 3 MAS ALLÁ DE LAS TRES CAÍDAS EN LA LUCHA LIBRE	81
▶ 3.1 Lucha Libre en el vestidor: origen enraizado milenariamente	82
▶ 3.2 Las olimpiadas y Grecia	88
▶ 3.3 El gimnasio y la palestra	90
▶ 3.3.1 La Palestra	92
▶ 3.4 Roma y el circo	93
▶ 3.5 El Anfiteatro	95
▶ 3.6 Tres tipos de lucha olímpica: Pugilato, Pancracio y Libre	97
▶ 3.7 Lucha Libre: notas para su comprensión	100
▶ CONCLUSIONES	104
▶ REFERENCIAS	110

INTRODUCCIÓN

En el mundo existen distintas realidades, producto del ejercicio continuo de la población que en él habita. Estas realidades son asumidas y vividas de distintas maneras, a veces, de forma lineal, sin miramientos o preguntas que inquieten mínimamente y de forma momentánea lo considerado como rutina. Aunque hay quién si cuestiona lo que vive, difiriendo sobre lo que es asumido como común y manejándose intermitente en su acontecer diario. De aquí se desprende la intención de hacer un trabajo de tesis que precisamente rompa o ponga en entredicho el discurso homogéneo y hegemónico sobre las prácticas pedagógicas, donde se le ha dicho al pedagogo que estas prácticas tienen escenarios específicos y sus márgenes están suficientemente delimitados.

Este proyecto surge con la necesidad de demostrar que la Pedagogía tiene en su quehacer, infinidad de tareas y escenarios aun no explorados o insuficientemente explorados. Al tener como objeto de estudio la educación y formación de seres humanos, la Pedagogía tiene un marco de acción suficiente para participar en cualquier espacio donde se observe y analice correctamente con los lentes o mirada pedagógica.

De tal forma que presentamos una tesis intitulada: “La arena de Lucha Libre: escenario educativo informal, creador y recreador de identidades”. Consideramos que la identidad es un paradigma permanente para cualquier sociedad, lo que nos lleva a estudiarlo en un escenario poco trabajado desde la Pedagogía y si, por la Antropología o la Sociología, como si fuera exclusivo de su quehacer. Si a esto le añadimos que esta investigación se hará en la arena de la Lucha Libre, un escenario educativo informal, logramos presentar una propuesta innovadora y que atiende otro paradigma que también es fundamental: la Cultura.

Por lo tanto, es así como articulamos tres elementos permanentes en toda sociedad: la cultura, la identidad y la Pedagogía, entrelazados en un contexto que nos interviene y que se materializa como práctica concreta en la Lucha Libre.

En este trabajo daremos a notar una cuestión problematizadora inherente al carácter social, vivencial, real cotidiano y cercano que vaya creando una diferente forma de pensar, vivir, relacionarse y construir conocimiento, tanto de uno mismo como del otro; al querer establecer una relación entre la Lucha Libre con la Pedagogía nos adentramos a un escenario donde la Pedagogía poco ha dicho al respecto.

El espacio rígido en el que se ha convertido la Pedagogía, nos permite entremeternos y con ello, apropiarnos de su dirección y llevarla hacia contextos que han sido invisibilizados por el trajín de la modernidad. Al investigar una práctica viva como lo es la Lucha Libre, ponemos en ejercicio los aprendizajes de nuestra propia formación y educación. Hacemos de la articulación teórica-práctica nuestra fortaleza para hacer investigación pedagógica, innovamos y abrimos senderos que conduzcan, no sólo coyunturalmente, sino, permanentemente, la praxis de la Pedagogía.

Pero la Pedagogía por sí sola no tiene los elementos suficientes para dicha interpretación y análisis, por ello es que hace equipo con otros campos de conocimiento, se vuelve trashumante y con ello, la profundidad de sus estudios y alcances se maximizan para lograr una investigación crítica, rigurosa y que atienda la especificidad que le es pertinente.

Es bastante reducido el número de pedagogos que realizan su práctica profesional más allá de los márgenes establecidos por el mismo canon de estudio, llevando sus investigaciones a escenarios poco o nada estudiados, lo que permite valorar esta investigación como parteaguas en el área de Pedagogía; primero, por hacer un análisis sobre la realidad de un escenario que no es considerado educativo, segundo, por utilizar la arena de Lucha Libre para la investigación y tercero, por insertarse en una discusión actual y permanente sobre la cultura y la identidad.

Siendo así que, analizaremos la Lucha Libre desde la Pedagogía porque puede ser comprendido su espacio de acción y mediante las transformaciones en su proceso histórico, presentándose entonces una práctica cotidiana, situada y contextualizada, donde podemos reflexionar la cultura y la identidad en su proceso y devenir .

La Pedagogía como eje rector de esta investigación, donde se reúnen otras disciplinas e ideas de diversas ciencias y campos de estudio, permite no hablar de Pedagogía como unívoca, excluyente de lo no formal e informal, con una sola lógica de conocimiento o institucionalizada; sino, de Pedagogías diversas que integren distintas voces y lógicas del conocimiento, que se enriquezcan del saber de otras ciencias, artes y disciplinas para así obtener características de transdisciplinariedad, coyunturas que logran el nacimiento de saberes prismáticos que adquieren relaciones de intercambio, de heterogeneidad y de diálogo; al existir esta actividad donde la participación pedagógica intervenga recíprocamente y equitativamente, sin subsumir lo conocido en otros espacios, incluso los negados por las instituciones; así los procesos formativos y educativos se fortalecerán y transformarán, con ellos, también la Pedagogía.

Con esto, se busca salir del carácter rígido de lo educativo, en cuanto se acuña e identifica sólo en lo escolarizado, en lo institucional, en lo académico y en el aula; se busca la participación del pedagogo en paradigmas donde su intervención genere saberes que atiendan necesidades propias de su estudio para la transformación social, cultural y pedagógica.

Pero no sólo la Pedagogía atiende los contextos históricos donde la participación educativa y formativa en los procesos culturales e identitarios son el núcleo de su estudio, también se introduce en las prácticas y escenarios vivos; analiza, interpreta y discute las características y aspectos donde los sujetos son participes de cualquier actividad en que se relacione, debido a que tanto la identidad como la cultura se aprenden, por ende, ahí donde haya un escenario donde los sujetos se relacionen y exista un intercambio de saberes, hablaremos de un proceso pedagógico, porque no se trata del conocimiento en sí mismo, en abstracción, sino, insertado en una realidad, donde la cultura y la identidad logran características fundamentales para la construcción histórica y fáctica de los seres humanos, quedando evidente la participación de la Pedagogía como protagónica.

La elección de la Lucha Libre como objeto de estudio no es una decisión azarosa, debido a que el investigador elige su centro de análisis de manera directa por su vinculación específica entre sus conocimientos profesionales y los intereses personales, la cercanía del tema y por su misma historia de vida; al final, conjuga estos elementos para hacer comprensible el tema que se decidió estudiar. La Lucha Libre funge un papel importante al intervenir en su cotidianidad, debido a que participa de una concepción educativa y formativa en el sentido amplio de la creación de subjetividades, de lenguajes, de ideologías y por ende de conocimiento.

Los estudios sobre la Lucha Libre se han limitado a analizarla desde perspectivas estéticas, dramáticas, cinematográficas, sociales y de la comunicación, dejando de lado la participación de la educación en ella. Es por ello que ésta investigación aportará nuevos conocimientos en el área de Pedagogía, al abrir alternativas de indagación sobre prácticas educativas formales, no formales e informales, y fundamentalmente, la creación y recreación de identidades en un mundo globalizado donde es necesario comprender la importancia identitaria y de la diversidad cultural como una manera de comprender al otro y con ello, las sociedades.

Desde que inicia la Lucha Libre, varios han sido los comentarios sobre su génesis, desarrollo y auge; sus análisis se matizan dependiendo el enfoque disciplinario desde el que se estudie, siendo comprendida sólo como un espacio deportivo y a lo más, de entretenimiento. El carácter cultural de la Lucha Libre es inherente a distintas identidades, siendo por ello que nos concierne analizarla como participe en la creación y recreación de ellas, permitiendo que la Pedagogía muestre aquellas que fortalezcan la diversidad cultural, debido también a la dinamicidad que éstas otorgan al movimiento propio de la humanidad como conjunto, pudiendo ubicarse la Pedagogía como motor y volante vanguardista de los estudios de identidad en escenarios poco valorados.

La creación y recreación identitaria en los sujetos que participan en la arena de Lucha Libre, focalizará el uso del ritual, la praxis en valores de la sociedad y como estos se desenvuelven en la cotidianidad. La investigación demostrará la forma en que la arena se convierte en un escenario educativo informal, afirmando que no sólo los espacios

escolarizados son los que contribuyen a la formación identitaria, sino, escenarios como el señalado, participan en la creación y recreación de identidades.

Sintetizando, este trabajo nace de la inquietud de desentronizar la práctica que le ha sido acuñada *per se* a la Pedagogía como sólo aquella que puede estudiar al Ser Humano en un ambiente cerrado, univoco y clásico respecto de la enseñanza y el aprendizaje como únicas matrices.

Utilizamos como pretexto de temática generadora a la Lucha Libre. Esta práctica como observaremos más adelante, se incrusta en la cotidianidad del siglo XX y XXI como un deporte-espectáculo, dejando a un lado el carácter fuerte con el que nació hace miles de años en las primeras sociedades. Traemos a la actualidad su análisis para reencontrarnos con su fuerza creadora desde el Mito, el Rito y el Ritual, es decir, como práctica concreta que obedeció en un inicio a lo que es conocido como *armonización del universo*.

Todo Rito que se sustente consistente en su quehacer, refrendará el Mito del cuál o por el cuál surgió, asiéndose del Ritual para revitalizarse. En ese tenor, pareciera que dicha condición primigenia ha sido olvidada por quienes participan de y en la Lucha Libre. Si bien, ha transitado por la historia con cambios paradigmáticos importantes que la han hecho lo que ahora es, a pesar de eso, se respira y se vive el aroma y la atmosfera *ritualesca* que nos permite evocar su pasado ancestral que la hace importante para comprender lo que somos.

La Arena de Lucha Libre es su escenario. Espacio también significativo y que expresa un sentido Filosófico y Pedagógico, de vida y de muerte, de ser y no ser, de verdad y mentira, de aprender o ignorar. La arena será entonces el centro arquitectónico pero también de significación para los que intervienen en la escenificación, actores y espectadores se concatenan en un dinamismo no sólo catártico, sino, de ionización simbólica que repercute en el ser propio pero también en el ajeno.

Así, comenzamos el Capítulo 0 con una reflexión en voz alta, dónde intentamos problematizar el quehacer de la Pedagogía y la definimos como Mito, haciendo una

recuperación fortificada del significado profundo que su misma génesis y definición contiene. Realizamos un ejercicio metafórico pero más que eso, analógico, para proponer las figuras del Mito, tales como el Rito, el Ritual, la Iniciación y el iniciado, el Gurú o chamán, el eje articulador del mundo y los cantos mágicos, emparentándolos con la Curricula, la figura del Maestro, la Escuela, los objetos de estudio de la Pedagogía, los Alumnos y a la misma Pedagogía.

Posterior a esta reflexión, en el Capítulo 1 rastreamos la idea y concepto de Cultura a través de sus enunciaciones históricas, estableciendo el ligue profundo que tiene con la Pedagogía, la Educación y la Formación, dejando ver que su emparentamiento y definición es continua, lo que hace difícil en muchos momentos, distinguirlas específicamente, agregando la discusión sobre el método por el cual se acerca uno a su estudio. De aquí se propone la definición de Educación Informal que permite encausarnos a la reflexión siguiente de estudios sobre la Cultura con respectiva autonomía de otros campos.

En lo que respecta al Capítulo 2, nos asimos de la propuesta simbólica de la Cultura desarrollada con diferentes matices, desde la Filosofía, la Antropología y la Educación. Retomamos la triada propuesta por Gilberto Giménez, Cultura, Territorio e Identidad, para mostrar las posibilidades que tiene el ser humano como actor social, en la construcción, reproducción y apropiación de símbolos presentes permanentemente en la sociedad. Apuntamos características que definen el Territorio como *complejo simbólico cultural* y nos situamos en el *escenario* como el espacio predilecto para crear y recrear la identidad. Hacia el final, hacemos visibles los elementos básicos en la construcción de la Identidad como factores internos y externos que el ser humano construye para entenderse con sus congéneres y el mundo.

Por último, en el Capítulo 3 nos avocamos al desenvolvimiento de las capas que tiene la Lucha Libre como práctica ejercida milenariamente, reconstruimos un posible pasado que atraviesa necesariamente su definición. Miramos como el tránsito histórico nos permite comprender su actual acontecer.

En distintos momentos durante toda la investigación, realizamos síntesis guía que nos permiten transitar el trabajo sin perder el sentido que tiene. Independientemente que en los 3 primeros capítulos sólo se enuncie la Lucha Libre como un sobreentendido, si no se siguen las pistas de abordaje, tal vez no se logre comprenderla al final. Cada apartado está pensado para que en sí mismos se entiendan, pero retomando la definición exquisita de la Cultura como un complejo textil, diremos entonces que por separado representarían figuras dentro de una sabana total, pero precisamente, todos articulados, unidos e imbricados nos muestran el panorama completo. No rayamos en la falacia de “tomar la parte por el todo ni el todo por la parte”, por eso es que vamos acotando en cada momento que podemos con la intención consciente de que quede clara la exposición.

Al finalizar nos será revelada *La Arena de Lucha Libre: escenario educativo informal, creador y recreador de identidades*, pero exclusivamente en la vivencia y participación de ella tendremos un acto hierofánico, por lo pronto, sólo una catarsis mental.

Sólo queda decirle al lector que disfrute la lectura porque también es un acto educativo.

¡En esta esquina, el pedagogo Edgar Gabriel García Rodríguez en un enfrentamiento de una sola caída, sin límite de tiempo!

CAPÍTULO 0¹

SI NO SE CUENTA EL ORIGEN, NO SE PUEDE HABLAR DE ÉL...

¿A la Pedagogía le interesa la Lucha Libre?

Partiremos del significado etimológico y básico de Pedagogía para poder ir hilando una respuesta que satisfaga la razón de nuestro Capítulo 0. Pedagogía deriva de la lengua griega, dividiéndose en *pàis=niño* y *agoghè=guía, orientación o conducción*, es decir, **guía del niño**; sin embargo, esta construcción venía acompañada de la carga histórica del ejercicio social que tenía el esclavo en la Grecia antigua, debido a que era él, el *paidagògos*, quien acompañaba y cuidaba al niño específicamente en el tránsito de su hogar a la casa del Sabio. Es hasta la Roma clásica que se dignifica el nombramiento y en este caso se le da una nueva significación a la Pedagogía y al pedagogo, respectivamente se les entenderá como *arte de enseñar* y *preceptor o maestro*.

Se ha dicho a través de la historia que la Pedagogía es un arte, una ciencia, una disciplina, un estilo de vida; sin embargo, en este capítulo queremos hacer notar su característica intrínseca, independientemente del campo de conocimiento en el que se le quiera ceñir, esta es, la profundidad de su acción: la conducción. Lo que necesariamente nos remite a plantear algunas primeras preguntas: ¿quién conduce?, ¿a quién conduce? y ¿hacia dónde conduce?

La respuesta hacia estos cuestionamientos es sencilla en primera instancia. Quien conduce tiene algún conocimiento (el que fuere), a quien conduce no lo tiene y la necesidad o intención de uno o de ambos, mostrará el rumbo de la conducción (la que fuere).

Ahora, esto nos permite proponer que existe un lugar primigenio donde el conocimiento del que hablamos se encuentra en abstracción, hablamos del Mundo y del Universo

¹Entendiendo que desde nuestra percepción, el origen tiene mucha vinculación con ese número, el 0; y no como lo ha manifestado una concepción que generalizó y estandarizó uno de los patrones más importantes para conducirnos en la historia, estoy hablando del tiempo y específicamente a su medición en los relojes o en los calendarios. Y es que su valor está relativizado a indicar el *vacío*, aunque para motivos de este trabajo, represente el punto de partida para llegar al 1, queriendo decir con esto que el 0 es la sumatoria con una profunda raíz de la *casi nada* hacia el *todo*.

como elaborador y contenedor de información que se vuelve conocimiento cuando es adquirido por el Ser Humano, por eso decimos que su lugar de expresión está en la naturaleza, de ahí que digamos que el primer conocimiento es *natural* (entendiendo que lo natural es aquello donde manos humanas no han intervenido); al ser natural, es ajeno al ser humano, por eso queremos e intentamos acceder a él, y/o accedemos por accidente o mediante una de las primeras prácticas de los seres humanos: la contemplación. Por consiguiente, al poder tener acceso a esa información, puede ser aprendido², lo que necesariamente nos lleva a establecer con algo de premura pero sin faltar a un orden lógico es que *lo que puede ser aprendido puede ser enseñado*.

Sin embargo, por definición, dado que esa información en la *naturaleza* precede a lo que se vuelve conocimiento en la humanidad, una vez intervenido por el ser humano se vuelve *cultura*, entendida esta como aquella que articulará los distintos conocimientos que aprendemos los seres humanos en la vida y en la muerte, tanto para sobrevivir como para adaptarnos; esos conocimientos son y darán el **sentido** de la vida misma porque “(...) la cultura permite que el hombre no sólo se adapte a su entorno sino éste se adapte a él, a sus necesidades y proyectos, dicho de otro modo, la cultura hace posible la transformación de la naturaleza” (Cuche: 1999: 7); lo que implicaría seres humanos naturales y culturales, una relación trabajada y propuesta de forma interesante por Edgar Morin³.

Entonces, aquí tenemos el primer acertijo resuelto: al haber aprendido un conocimiento, si este sirve para satisfacer una necesidad se mantendrá, si no, se desechará para que de paso al aprendizaje de un conocimiento que si atiende una necesidad. Ahora, una vez que ya tenemos a *quien conduce* y *hacia donde conduce*, podemos determinar que aquel a quien está dirigida esa conducción, no ha aprendido ese conocimiento, pero

²Edgar Morín. (2008), *El Método 5. La humanidad de la humanidad, La identidad humana*. Editorial Cátedra. España. “El ser humano dispone de un cuerpo «generalista», como dice Boris Cyrulnik, capaz de muy diversas adaptaciones y realizaciones. Lo que hace su insuficiencia, hace su virtud: la no especialización anatómica. [...] El individuo humano deviene «bueno para todo». Como decía Rousseau, «veo un animal menos fuerte que los unos, menos ágil que los otros, pero mirándolo bien el más aventajado de todos».” (37).

³Edgar Morín. (2008), *El Método 5. La humanidad de la humanidad, La identidad humana*. Editorial Cátedra. España. “(...) la hominización biológica fue necesaria para la elaboración de la cultura, pero la emergencia de la cultura fue necesaria para la continuación de la hominización (...)” (36).

como alguien más ya lo hizo, el primero puede enseñarlo para que así puedan tener el mismo conocimiento y se resuelvan sus necesidades.

En síntesis, la acción del conducir se encuentra determinada por al menos dos actores sociales, uno es el que tiene el conocimiento (aprendido intencional o accidentalmente), pudiendo este enseñarlo; otro es el que no tiene el conocimiento pero quiere o pretende aprenderlo; y finalmente, mediante este conyunto cíclico de enseñanza-aprendizaje, se satisfecerá una necesidad que uno o ambos tengan, ya sea esta en común o individual. Esto que establecemos no deja de lado que aquel que aprende, también pueda enseñar en el mismo acto, esto sólo podrá ser determinado a través del mismo conyunto de enseñanza-aprendizaje y de la relación reciproca que se pueda mantener. No queremos decir y ni si quiera pretendemos estar de acuerdo en que el conocimiento se deposite o transmita maquinalmente sin complejas características de apropiación de tal o cual conocimiento, en lo que si concordamos es en que va a depender del contexto y las circunstancias⁴ donde se desenvuelva dicha acción, apoyamos este último párrafo con Paulo Freire cuando dice que “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (2004:12).

Resolvemos de primera instancia, el acercamiento a la Pedagogía mediante una de sus actividades, considerando a su quehacer más preponderante a que partamos sólo por una de sus definiciones; como lo dijimos anteriormente, para esta investigación es básico empezar desde aquello que forma parte del centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los actores sociales que ahí participan, debido a que independientemente de como se defina a la Pedagogía, el proceso que describimos formará parte de ella indudablemente.

Si pudimos observar, al hablar de la acción de la Pedagogía, nos introducimos al término de lo *cultural* desde una de sus nociones básicas, donde se define diferente entre lo *natural*. Es por ello que debemos detenernos un poco en explicar su tránsito a través de las construcciones históricas que la humanidad ha realizado desde que se

⁴ Queremos hacer notar, que la historia, las condiciones socioeconómicas y geopolíticas e incluso, la ideología, son parte de la complejización de las relaciones que se establecen en este *paradigma*.

tiene memoria, misma que es objeto de análisis y permite entender la línea que recorre este trabajo y continua en el siguiente capítulo; así es como podremos dar razón de esta articulación (natural-cultural) y de su importancia para la Pedagogía entorno a la reflexión de la Lucha Libre.

0.1 La Iniciación (la Pedagogía como)

Seguiremos a Mircea Eliade (1981, 1991, 2001) para encontrar en las sociedades arcaicas el sustento de la Pedagogía mediante la explicación de lo natural y lo cultural que se articula para explicar el mundo, la vida, la muerte, el universo y de cómo ciertas prácticas dan diferentes sentidos a lo que se vive, evidenciando que el proceso mediante el cual se enseña y aprende, está inserto en distintos ritos y rituales con variaciones en sus procesos.

No nos enmarcaremos en el mundo de lo “sagrado y lo profano” como lo propone Eliade, sólo utilizaremos el análisis que hace de las prácticas rituales, para desprender sus fundamentos filosófico-pedagógicos que permitan plantear la Pedagogía desde un esquema entramado de significaciones concerniente a elementos simbólicos entre lo natural, lo numinoso⁵ y lo terrenal, en pos de lo cultural-social, una combinación sin igual que tiene de base el *Mythos* según Eliade, debido a que desde ahí se crea y recrea todo comportamiento y actividad humana porque es fundamento y justificación de su realidad; Morín le llama Noosfera⁶ al resultado de esta combinación de elementos.

⁵Aguado y Portal. (1992), *Identidad, Ideología y Ritual*. UAM-I. México. “Ahora bien, un elemento fundamental que posibilita esta interpelación en el acto ritual es el elemento numinoso, la “fe” de los involucrados en el proceso, que es similar a la sensación de que existe algo más allá de las voluntades individuales; que de alguna manera rige y orienta la acción individual. Esta “fe” no es igual a la fe religiosa, sino que presenta la aceptación del sentido simbólico del acto más allá de su demostración experimental. Lo numinoso se ha visto como equivalente a la sensación de una presencia sacralizada, no necesariamente religiosa. Pero que se vincula a ella a partir de un elemento común: la prohibición y la obligatoriedad” (80). Numinosidad: relación “divina” entre lugar, cosa y persona.

⁶Edgar Morín. (2008), *El Método 5. La humanidad de la humanidad, La identidad humana*. Editorial Cátedra. España. “(...) esfera de las cosas de la mente, saberes, creencias, mitos, leyendas, ideas, en la que los seres nacidos de la mente, genios, dioses, ideas-fuerza, han tomado vida a partir de la creencia y la fe. [...] es un desdoblamiento transformador y transfigurador de lo real que se superimprime sobre lo real, parece confundirse con él [...] La noosfera envuelve a los humanos, al tiempo que forma parte de ellos. Sin ella, no podría realizarse nada de lo que es humano. Al tiempo que depende de las mentes humanas y de una cultura, emerge de forma autónoma en y por esta

De modo tal empezaremos rescatando el significado de la iniciación desde su carácter filosófico y que necesariamente atraviesa el conyunto de enseñanza-aprendizaje en la Pedagogía; Eliade dice “(...) la iniciación es el equivalente a un cambio básico en la condición existencial; el novicio emerge de su dura experiencia dotado con un ser totalmente diferente del que poseía antes de su iniciación; se ha convertido en otro.” (2001: 4), redondeando la idea cuando continúa diciendo:

A través de la iniciación, en las sociedades primitivas y arcaicas, el hombre se convierte en lo que es y en lo que debe ser: un ser abierto a la vida del espíritu, y por lo tanto, alguien que participa en la cultura en la que ha nacido [...] a través de la iniciación, el candidato pasa más allá del medio natural -el medio del niño- y gana acceso al medio cultural; es decir, es introducido a los valores espirituales. Desde un cierto punto de vista podría casi decirse que, para el mundo primitivo, los hombres alcanzan el estatus de seres humanos a través de la iniciación. (2001: 9)

Y es que se ha dicho que la Pedagogía es hacernos más humanos; humanizarnos en el entendido de aprender e interiorizar patrones culturales que permitan conducirnos en la sociedad donde estamos viviendo, los cuales necesariamente permitan relacionarnos e interrelacionarnos, logrando mediante la cultura poder interaccionar para que a su vez generemos y regeneremos a la misma y con ella, también la sociedad; en el momento de entrar en el conyunto de enseñanza-aprendizaje dejamos de ser lo que éramos para convertirnos en algo distinto, ese diferenciado *estatus ontológico* nos los otorga el conocimiento de las cosas, es mediante la iniciación que dejamos de ser seres naturales para pasar a ser culturales o desde nuestra perspectiva y de distintos grupos sociales, una combinación articulada entre ambas⁷, esta modificación está presente con la Pedagogía.

0.2 La vivencia del *Mythos* para la Pedagogía

Todas las sociedades arcaicas a través de la contemplación de la Naturaleza y de sus fenómenos, empezaron a atribuirle características mediante la descripción y entendimiento que tenían de ello, a partir de ahí se fueron generando explicaciones de

dependencia. [...] Las entidades de la noosfera se reproducen en las mentes *vía* la educación, se propaga *vía* el proselitismo.” (50-51).

⁷Societural, culturaleza, sociotureza. Véase Jorge Gasché.

la realidad que vivían. Aquellas cosas que sucedían en la naturaleza y para lo cual no existía (en sus términos) explicación o, descripción material o fáctica, se les otorgaba un orden distinto y por orden me refiero a que aquello que sobrepasa y no tiene un lugar preciso en la naturaleza, tiene su justificación en lo *sobrenatural*, en lo que excede los términos de la naturaleza, en primera instancia: el tiempo y el espacio.

Cabe aquí hacer la aclaración y una vez afirmado que aquellas cosas que no forman parte de la naturaleza, pasan a formar parte de lo cultural, en el entendido que su explicación ya va estar determinada por la interpretación que los seres humanos de los distintos grupos sociales harán de ello, así, las cosas tendrán una justificación diferente en todo el planeta. Siendo de tal forma que sus explicaciones son instancias cósmicas, mágicas, no comunes, no naturales, por lo tanto, culturales.

El Mito (*Mythos*) como explicación de las cosas es una narración, una historia que es creada y contada para explicar las cosas que están presentes en la naturaleza pero que no tienen descripción, por ello, su explicación trasciende la temporalidad y la espacialidad. El evento y los protagonistas de la narración son *ex natura* porque ahí inició todo, básicamente los mitos son sobre la génesis de las cosas, incluso de la misma naturaleza. Mircea Eliade en un ejercicio de significación del mito en su largo proceso de problematización y definición nos explica que “la función principal del mito es revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas: tanto la alimentación o el matrimonio como el trabajo, **la educación**⁸, el arte o la sabiduría” (1991: 7).

En ese sentido, el mito será una historia y la misma historia, porque es ejemplar y significativa, es *historia verdadera* debido a que aquellas cosas de las cuales habla, están en la realidad para ser probadas, siendo los *ritos y rituales* mediante los que se puede tener acceso a su comprensión y visibilidad; a partir de compartir algún mito colectivamente, será base de articulación en todas las sociedades arcaicas y aun, de las sociedades modernas. Entonces sintetizando, lo que hace el mito es:

⁸ El resaltado es nuestro.

(...) [*contar*] cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues, siempre el relato de una «creación»: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a *ser*. El mito no habla de lo que ha sucedido *realmente*, de lo que se ha manifestado plenamente. Los personajes de los mitos son Seres Sobrenaturales. Se les conoce sobre todo por lo que han hecho en el tiempo prestigioso de los «comienzos». (1991: 6)

Un mito es siempre un paradigma, un todo englobante que da razón de ser a la existencia y que por ende cambia dependiendo de la sociedad que lo crea y recrea; entonces, ¿podríamos decir que la Pedagogía es un mito?, creemos que si, debido a que también funge como constructor de sentido para los integrantes de un grupo cultural; parafraseando un dicho popular que indica la pertenencia a una determinada forma de pensar el mundo “dime en que Pedagogía te insertas y te diré quién eres”.

0.3 La Pedagogía como mito.

Los primeros relatos que hablan sobre el origen del mundo y de las cosas se llaman *cosmogonías* y *teogonías*⁹, en ellos se expresará y se intentará dar explicación de la realidad vivida; se utilizarán personajes, artefactos, acciones, tiempo y espacio, diferenciados de los que se viven en la cotidianidad.

Estas historias son contadas, son *relatadas* a los primeros que empezaron a hablar el lenguaje de la naturaleza. El Mito es verdadero porque aquello de lo que habla está ahí para probarlo, el Mito nos habla sobre el origen y conocer el origen permite manipular las cosas, conocer el Mito es prolongarlo y al prolongarse explica más allá del mismo origen.

Toda campo de conocimiento busca su origen, crea su origen, es a partir de tener autonomía respecto de otros campos que se genera todo un mundo y contexto específico donde pueda estar como protagonista y en el cuál, sea el caso o no, articularse con los demás¹⁰. Por eso es que para hablar de Pedagogía, hacemos

⁹Se refieren a los mitos de origen del mundo (cosmos/universo) y a los mitos de origen de los dioses, respectivamente.

¹⁰Véase Hybris del punto cero.

necesariamente referencia al primer momento en que se nombra, porque como ya lo hemos enunciado, hablar de su origen es conocerla, prolongarla y poder manipularla.

Evidentemente hay una larga trayectoria de historias orales que tienen las diferentes etnias en el mundo, sin embargo, se tiene la idea que la escritura surge por las necesidad de que la historia y las historias no se olviden, porque el olvido tiene una relación fuerte con la muerte, con lo no sabido, con desconocer el origen de las cosas y por consiguiente con la ignorancia.

La Pedagogía es la conducción hacia ese saber primigenio, es el camino a la toma de conciencia que alegóricamente se ha vinculado con el despertar, que por oposición al sueño, permite tener siempre presente lo que se debe conocer, Mircea Eliade le llama estar en *vigilia permanente* al estado del ser humano que está en constante aprendizaje y es una de los estadios en los diferentes tipos de rituales. Lo que se aprende forma parte de la Memoria (individual y colectiva) y no sólo del recuerdo, si bien aprender también es recordar, el dicho popular dice que *lo que bien se aprende no se olvida*, por ende, no se ignorará el origen de las cosas.

Pero, ¿cómo es posible pensar a la Pedagogía como un mito?

Tal vez nos sigamos preguntando si acaso esto es posible, sin embargo, ¿acaso no han sido personajes que hacen las veces de pedagogas o pedagogos los que han aprendido o les ha sido revelado lo que está ahí en la naturaleza?, ¿no han tenido que comprender el lenguaje de la naturaleza para poderlo enseñar a su congéneres?, ¿no han tenido que elaborar una estrategia o procedimiento para hacer comprensibles sus hallazgos o revelaciones?

Sí hemos respondido afirmativamente a alguno de estos cuestionamientos, estamos más cercanos a comprender porque la Pedagogía si puede ser un Mito. Con la llegada del Renacimiento europeo y posteriormente de la Ilustración (Siglo de las Luces) se vio modificada la significación que tenía el Mito como concepto, se le asignó un acercamiento más a la ficción, la fábula y la invención; se le opuso necesariamente el *logos*, aquello que era veraz, comprobable y científico. El Mito es lo irreal, el Logos es lo

real; el Mito es metafísico¹¹, el Logos es la historia, el Mito es creencia, el Logos es razón, el Mito es *menor de edad*, el Logos es *adulto*. Sin embargo, nosotros creemos que esta dicotomía es propia del momento histórico donde se elabora, ya que la comprensión de ambos constructos tiene que ver con la racionalidad de análisis que implica el conocimiento de su devenir anacrónico y sincrónico.

Siguiendo a López Austin, este nos dirá que el Mito es “un producto social, surgido de innumerables fuentes, cargado de funciones, persistente en el tiempo pero no inmune a él” (2006: 26), y que este puede coexistir incluso entre etnias separadas por su geografía y lengua, pero que además la misma definición de Mito, nos acota en un concepto que *per se* es abierto. Nosotros hemos dado funciones que van acorde con lo que intentamos explicar, lo que permite sumarnos en esta problematización que Austin hace, añadiéndole entonces otra significación que hace del Mito como “una obra, un producto, la cristalización del pensamiento, un objeto discernible, una unidad analizable y comparable” (2006: 45).

Austin retoma a Percy Cohen para caracterizar los tipos de Mito que se pueden nombrar, tomando en cuenta principalmente su función, lo que particularmente nos sirve para proponer a la Pedagogía como Mito:

1, las teorías que tratan al mito como una forma de explicación; 2, las que lo hacen afirmación simbólica que tienen la función de expresar mitopoyéticamente; 3, las que lo definen como expresión del inconsciente; 4, las que le otorgan la función de crear y mantener la solidaridad y la cohesión sociales; 5, las que dan al mito la función de legitimar instituciones y prácticas sociales; 6, las que la consideran una forma de establecimiento simbólico de la estructura social, posiblemente ligado al ritual, y, 7, la teoría estructuralista. (2006: 48)

Entonces podemos vincular a la Pedagogía como Mito en al menos 4 de los tipos que Cohen propone, éstos son porque:

- Trata de explicar el conocimiento de las cosas en el Mundo a través del conyunto enseñanza/aprendizaje.
- Tiene la función de regulador social en sus características organizativas.

¹¹“lo que no puede existir en la realidad” (Eliade; 1991: 4)

- Legítimas Instituciones (la escuela, la familia, la iglesia) y también prácticas sociales.
- Trabaja con esquemas simbólicos que dan referencia a los sujetos que integran la sociedad, mediante rituales diseminados en actividades de la vida diaria.

Decimos entonces que si la Pedagogía es un Mito, en ella podremos situarnos para emprender un proyecto de vida que nos permita enseñar y aprender tal como lo hicieron los primeros seres humanos que aprendieron de la naturaleza y que posteriormente enseñaron a sus congéneres. De esta forma nuestra acción actual prolonga aquel momento primigenio, desencadenando una multiplicidad de explicaciones sobre nuestra realidad y que nos sirve para entendernos mejor. La Pedagogía es un Mito y se reinventa en cada momento mediante sus prácticas y practicantes.

0.4 Hablemos del rito

Ya hemos hablado del Mito, ahora toca referirnos a su contenido fundamental, para ello, se tiene que hacer primero una distinción básica entre lo que es *ritual* y lo que es *rito*; en un primer momento para nosotros es la siguiente porque incluso en las definiciones de diccionario no se disciernen con claridad: el *ritual* obedece indistintamente a una creencia o ideología en la cual basarse para concretar un sentido de sus acciones e indudablemente puede también tener como sustento “alguna idea” del constructo humano, (hay quienes dicen que hay rituales animales); y el *rito* necesariamente se acompaña de un Mito, el que fuere. Por definición, el *rito* se refiere a la forma y a la característica del Mito; el *ritual* a su acción, al ejercicio de lo que el rito dicta, veremos más adelante con Victor Turner sus características.

Esto que decimos no es simplista y no implica que tanto el *rito* como el *ritual* se conjuguen, amalgamen y entrelacen, lo que ello conlleva un análisis más agudo de la práctica que estemos observando. Un *rito* como ya hemos dicho, necesariamente conlleva al Mito y además se acompaña y fortalece con el *ritual*; no así el *ritual*, que por

sí mismo puede tener una carga simbólica y de sentido¹² que no obedezca particularmente algún Rito o Mito. Amen lo que hemos mencionado, no hay todavía un acuerdo respecto de las distinciones expresadas entre *rito* y *ritual*, porque se dice también que el cúmulo de ritos se le denomina ritual y que aquello a lo que llaman ritual algunos teóricos, no es más que un uso, rutina, costumbre o práctica semiritual (Hobsbawm: 2002).

El Mito es fundamentación y justificación del comportamiento y actividad humana según Eliade, lo que hace el *rito* es repetirlo porque se debe conocer, se tiene que conocer para aprender la explicación del ser de las cosas, su origen y existencia, dónde encontrarlas y cómo hacerlas aparecer; en el Mito se narra cómo fueron los comienzos, los inicios *ex tempore* antes, incluso, de la misma humanidad y naturaleza, además cuenta la historia *primordial* sin la cual no habría existencia. Entonces al conocer los Mitos, recordarlos y reactualizarlos se pueden entender y aprender los *designios* de nuestra existencia en este mundo vivido.

El *Rito*, al ser una repetición de lo sucedido *ab origen* enseña la forma que debe conocerse para tener plena existencia en el grupo social, tanto individual como colectiva. Como ya hemos mencionado, el *Rito* se sustenta en el argumento del Mito, tiene un carácter formal de no variación, de repetición y de pautas características por los momentos exactos que el Mito narra. Por su invariabilidad se vincula con lo que se conoce como *tradición*, una problematización que Erick Hobsbawm retoma y construye en una definición nombrada *tradición inventada*, definiéndola como aquellas:

(...) prácticas normalmente ejercidas por reglas aceptadas explícita o implícita y de naturaleza ritual o simbólica, que tienen por objeto inculcar determinados valores y normas de conducta a través de su reiteración, lo que automáticamente implica la continuidad con el pasado (2002: 8).

Se deriva de ello que el *Rito* tiene una condición de obligatoriedad y necesidad para todos los integrantes del grupo social donde se desarrolle, porque es mediante la participación colectiva, que los lazos comunitarios se fortifican y con ello la identidad

¹² Véase más adelante el apartado de Símbolo.

individual y colectiva, sumando que son necesarios porque en ellos reside la continuidad espacio-temporal.

Ha sido fructíferamente discutido el asunto respecto de identificar y establecer puntualmente los tipos de *rito* que existen, sin embargo, debido a la diversidad cultural mundial, la diferenciación de sus prácticas, la reactualización de su conocimiento e incluso, al poco estudio a profundidad de sus ideas, es que no se ha formalizado una tipología de los *ritos*, permitiendo retomar sin faltar o hacer omisión de ésta discusión lo que Van Geneep definió como *ritos de paso*¹³ y *ritos de elevación de status*¹⁴; los mencionamos porque a partir de ellos podremos tener las bases suficientes para entender los siguientes momentos de este trabajo.

Víctor Turner retoma a Van Geneep para definir los ritos como “cambios de lugar, estado, posición social y edad” (1988) aclarando que por estado se refiere a una condición estable o de tránsito aceptadas en la sociedad. Como ejemplos ponemos aquellos eventos clave en la vida de cualquier ser humano, como lo son el nacimiento, la pubertad, el matrimonio y la muerte. Estas modificaciones se acompañan de diferentes instituciones (entiéndase como aquel organismo conformado por miembros que comparten características específicas para formar parte de él; entre las cuales encontramos las instituciones políticas, religiosas, educativas, familiares, económicas, deportivas y de diversión) que tienen dentro de sus funciones principales, imprimir valores e identidad a quienes las conforman.

Según Turner, todos los *ritos* de transición y elevación de estatus “en realidad, [tienen] el efecto a largo plazo de resaltar, con mayor agudeza si cabe, las definiciones sociales del grupo” (Turner: 1988: 175), para lo que cualquier Ser Humano necesita transitar por 3 estados:

¹³Los ritos de paso “acompañan a cualquier cambio, de índole colectiva, de un estado a otro” (Turner: 1988: 173).

¹⁴Los ritos de elevación de status o ritos de crisis vitales según Víctor Turner y siguiendo Lloyd Warner son “(...) serie de momentos críticos de transición que todas las sociedades ritualizan y señalan públicamente con ceremonias apropiadas para inculcar la importancia del individuo y del grupo entre los miembros vivos de la comunidad. Dichos momentos importantes son el nacimiento, la pubertad, el matrimonio y la muerte [...] Estos ritos pueden ser individuales o colectivos, pero por regla general suelen ser individuos los que los celebran.” (1988: 172).

1. Separación.- de su grupo o de sus condiciones culturales, o ambos.
2. Margen.- donde se transita a la ambigüedad, hacia el “no ser”, “el pasajero”.
3. Agregación.- “reagregación” a un estado estable.

Estos estados de transición, son conocidos como *liminales*, “de frontera, de umbral, de no ser”, debido a que los actores sociales que participan de la transición, se les otorga un carácter uniforme y homogéneo (sin estatus, sin propiedades, sin posición), se les quita cualquier característica que pueda distinguirlos de los demás. Una vez consumado el rito, adquieren nuevas responsabilidades y obligaciones, otro estatus, otra posición en la sociedad; se encuentran en un estado de calma o estabilidad, hasta que se consume un nuevo *Rito*.

La Escuela es por excelencia la institución educativa que tiene la mayor carga de legitimación de patrones culturales para integrar a los seres humanos a una sociedad específica, para ello se vale de *ritos y rituales* que se desempeñan en diferenciados niveles y momentos. Por ejemplo, podemos observar nuestra propia historia de vida escolar para darnos cuenta de los momentos que se encuentran caracterizados por los *ritos* que acabamos de caracterizar, donde no son ajenos los tres estados en los que transita el *ser liminal* cuando entra a la escuela. No es que obviemos el hecho de esto último que hemos mencionado, nos conformamos con estar entendiendo las herramientas básicas para comprender la Pedagogía como Mito y lo que ello conlleva.

En síntesis, una vez que aceptamos la viabilidad de la propuesta sobre la Pedagogía comprendida como Mito a partir de los elementos ya mencionados, su *Rito* vinculatorio será entonces su objeto de estudio, en el que se encuentra la formación y la educación dependiendo la Pedagogía en la que se esté situado. Dicho objeto de estudio será esta parte formal, repetitiva y no cambiante que necesariamente nos introduce en el Mito para aprenderlo y así mediante el crecimiento individual y colectivo, a través del *paso y confirmación*, podremos establecernos integralmente en el grupo social del que seamos parte. La formación y la educación son procesos que nos acompañan toda nuestra vida y nuestra muerte, tal como lo hacen los ritos en alguna otra práctica o Mito.

0.5 El mundo, primer enseñante y aprendiente

El mundo enseña y aprende en su largo proceso de maduración, confirmación y establecimiento, dentro de ello enseña y aprende de todo lo que forma parte de él, ahí se encuentra la humanidad, por lo cual, también la comprende o *trata*. La vida educa, la cotidianidad, los factores ambientales anota Santoni (2001) e incluso los sueños; es a través de la contemplación, la imitación y el consiguiente intento de descripción y explicación lo que ha permitido desde milenios antes a nuestra época, ir construyendo un rico complejo *textil* que llamamos Cultura.

Hemos mencionado con anterioridad que el conocimiento natural se vuelve cultural cuando el ser humano lo interviene, pero, ¿cómo es posible que el ser humano aprenda del mundo y la naturaleza para qué posteriormente él pueda enseñarlo a sus congéneres? Dicha pregunta nos otorgará los siguientes elementos para comprender su posibilidad.

0.5.1 El símbolo, lenguaje para aprender y enseñar

“El Mundo «habla» al hombre y, para comprender este lenguaje, basta conocer los mitos y descifrar los símbolos” (Eliade: 1991: 61). Para poder entender a partir de aquí a que nos referiremos con símbolo, construiremos una definición debido a su intrínseco carácter de complejidad. Entonces, *el símbolo* es la forma de representación fáctica de una idea o pensamiento sobre una realidad convenida, donde se construyen asociaciones literales o abstractas y se establecen como convenciones socialmente aceptadas, Victor Turner confirma que el *símbolo* es un consenso de tipificación que representa o asocia hechos, cosas o ideas (1988).

Su función es mostrar aquellos aspectos ocultos o secretos a simple vista, para lo cual se requiere aprender su significación. En la contemplación del Mundo, el Ser Humano da explicaciones y descripciones que posteriormente ayudan a construir los símbolos de aquello que vive.

Siendo así que los Mitos guardan en sí mismos los símbolos que son necesarios para vivir en la sociedad que habla de ellos, de ahí la importancia de los primeros actores

sociales que pudieron comprender el lenguaje del Mundo, *los símbolos*, porque “gracias a los símbolos, el Mundo se hace «transparente», susceptible de «mostrar» la trascendencia” (Eliade: 1981: 79). El ser humano al hablar el mismo lenguaje del mundo, puede entenderlo y por consiguiente, el Mundo también lo hace.

Ahora bien, el tiempo y el espacio, los personajes, los hechos y las cosas de las que se habla en los mitos, al ser un constructo humano a partir de la naturaleza, puede enseñarse, aprenderse, siendo los ritos y rituales el medio para aprehender y apropiarse de los símbolos que darán sentido a la sociedad que los crea y recrea. Para lo cuál será necesario un preceptor, un guía, un primer iniciado, es decir, un maestro. Estos personajes¹⁵ son los que dan continuidad a la vida social, ya han aprendido de la naturaleza, ya han transitado por los estados de *liminalidad*, han vivido el proceso de cambio, renovación, renacimiento y modificación de estatus; por ello es que pueden enseñarlo.

Brujas, Gurús, Curanderas o Chamanes son los nombres a los que se refiere la generalidad de las etnias para hablar de los personajes más sabios de una sociedad específica (entendiendo que cada etnia los nombrará distinto, de acuerdo a su lengua); en cualquier momento se les consulta para resolver alguna situación, de crisis o de regocijo, porque son quienes “conocen” lo que hay que hacerse, lo que hay que decir; saben el mito, participan del mito y es mediante su accionar práxico que enseñan a toda la sociedad donde participan, sus conocimientos y aprendizajes; muestran los ritos y rituales, explican los símbolos, hacen comprensible el Mundo, la naturaleza.

Su guía es imprescindible, sin su actuar se descompondría la razón de ser de una sociedad en el Universo, su participación es necesaria para vivir culturalmente y en armonía con la naturaleza, es a partir de ellos que se crea y recrea el todo y sus partes.

No hay que decir demasiado al respecto, la figura del maestro, “del que sabe”, ha estado presente milenariamente y hasta nuestra actualidad. En diferentes momentos de

¹⁵Se ha ido configurando culturalmente la figura del iniciado, lo que significa que puede hablarse tanto de hombres como de mujeres, lo que anteriormente era muy complicado, porque se hacía referencia únicamente al sexo masculino como el único capaz de dichos actos

la vida tenemos maestros, no solamente en la escuela, incluso se hacen alegorías al respecto, se construyen metáforas que precisamente guardan símbolos y que dan sentido a nuestro actuar cotidiano; por ejemplo se usan expresiones como “la maestra vida”, “la escuela de la calle”, “te va enseñar el tiempo”, etcétera; la figura del saber encarnado en un Ser Humano es de los elementos que han permitido construir las sociedades tal como las conocemos.

Ahora, lo primero que enseña un *Maestro* es el Mito, es decir, nos enseña el origen primordial, tanto en lo general como en lo particular de todas las cosas que existen, por lo tanto, para cada situación apremiante y que requiera su consulta, hará uso de algún rito o ritual, implicando el desentrañamiento de cada característica, explicando su particularidad y volviendo transparente, entendible cada uno de los símbolos a los que se haga referencia, debido a que para cubrir la necesidad para la que fue requerida su participación, el símbolo debe ser expuesto por su original nombre, aquel de los comienzos, aquella primigenia significación de la que derivó.

La práctica de enseñar el conocimiento y el lenguaje para entender el Mundo se convierte entonces en un compromiso especial, en una obligación individual y colectiva con el grupo social, ya que el fin último es mantener las relaciones vitales del Ser Humano con la naturaleza, de continuar la línea histórica trazada desde los comienzos y prolongarla a través del tiempo porque así pueden explicarse más cosas; así independientemente que los símbolos sean modificados o por el cambio de contexto cambien su aspecto, su función permanecerá vigente porque está ligada al origen, al Mito.

Hasta aquí hemos hablado sobre el Mito, el Rito y el Ritual, los guías o maestros y el Símbolo; todos estos ligados para el sostenimiento del Mundo y las sociedades. Su ligazón está íntimamente a favor de lograr la conciencia del Universo, todo lo que ahí habita, conociéndose el Ser Humano, conoce el cosmos y viceversa. Si esto se entiende con los ejemplos y analogías que hemos propuesto con la Pedagogía, será aun más fácil desentronizar su práctica, comprenderemos su trasfondo oculto, lo que encierra en sí misma y entonces, comprenderemos nuestra labor pedagógica actual.

0.6 Del territorio inhóspito al *axis mundi*

Para los seres humanos existen espacios cualitativamente diferentes, “fuertes”, significativos y otros no. Esos espacios fundamentan el mundo, desde ahí se justifica todo lo que los rodea. El espacio no es homogéneo, no es uno mismo, tiene sus especificidades que lo hacen diferente a los demás. Eliade dice que “*Para vivir en el Mundo* hay que *fundarlo*” (1981: 15) y un espacio no es nuestro si no se *consagra*¹⁶, si no se crea, si no se nombra, si no se realiza la construcción de su origen, su recreación del Mito fundante, si no se hace el rito y sus pedimentos.

Es decir, cuando un espacio es cargado de sentido para un grupo social determinado e incluso para un sólo individuo, su significación es modificada, Eliade ejemplifica esto diciendo que “Subsisten lugares privilegiados, cualitativamente diferentes de los otros: el paisaje natal, el paraje de los primeros amores, una calle o un rincón de la primera ciudad extranjera visitada en la juventud” (1981: 17) y así cada quién le atribuye un sentido especial a algún espacio que haya tenido significación importante.

Aquí hay que hacer nuevamente el recordatorio de la acotación que hicimos con anterioridad a la obra de Mircea Eliade, esta es que a nosotros no nos interesa por el momento, sus acotaciones de lo sagrado y lo profano, y que está presente en todos sus textos; esto debido a que él diferencia sólo dos tipos de espacio, el sagrado y el profano, uno atiende a las necesidades del *homo religiosus* y el otro al *homo profanus*, dónde insiste en la diferenciación del espacio por su desacralización (Eliade: 1981: 13-14).

Para nosotros, el espacio en la modernidad, sea sagrado o no, es caracterizado como neutro, de ahí que lo consideremos como una propuesta que no se sustenta en la realidad debido a que el espacio tiene una función implícita y explícita en la configuración de los seres humanos; su carga simbólica construida culturalmente por las sociedades es de difícil desprendimiento y además se fortifica continuamente por las

¹⁶Convertir un objeto cualquiera en un objeto sagrado sin dejar de ser él mismo. Por ejemplo, una piedra sagrada no deja de ser piedra, sino que ahora únicamente tiene una significación distinta para aquellos que la consagraron.

instituciones que están participando en su reforzamiento, incluso los actores sociales le atribuyen un carga significativa propia de su contexto.

Entonces, no se trata únicamente de establecer lugares sacros o desacralizados, los espacios son fundados como puntos fijos, como ejes rectores del mundo, tanto de fundación como de orientación para el grupo social; es desde ahí que el mundo se crea y recrea, no así “El espacio geométrico [que] puede ser señalado y delimitado en cualquier dirección posible, mas ninguna diferenciación cualitativa, ninguna orientación es dada por su propia estructura” (Eliade: 1981: 17).

Desde que los primeros grupos sociales establecieron sus pueblos, también establecieron sus límites, dejando claro cuál era la capital y el centro; lo demás era la periferia. Por ejemplo, con el establecimiento del catolicismo tanto en la joven Europa como en la América del *nuevo mundo*, ahí donde se diera un asentamiento, lo primero que se hacía era nombrarlo (fundarlo); acto seguido se le daba lugar dentro del orden (político, económico, social, etcétera) de aquellos que lo nombraran (continuidad con el origen) y posteriormente se construía un Iglesia principal (pudiendo edificarse más iglesias en las comarcas o regiones más lejanas a la capital). Las iglesias, tienen una particularidad que nos interesa más, un gran arco que por lo regular tenía alguna inscripción que hace referencia a algún pasaje bíblico.

Lo que queremos explicar con esto, es que la primera acción de un grupo social en un asentamiento es diferenciar y diferenciarse de todo lo demás, por eso cada espacio tiene un orden distinto en la organización geográfica y urbana. Las edificaciones si tienen un sentido, porque su función es a su vez distinta, todo lo anterior puede comprenderse en la *Ciudad Letrada* de Ángel Rama (1998).

Volviendo al ejemplo de la iglesia, podemos compararlo con la edificación de casas, con la construcción de escuelas. Invariablemente intentan cubrir la necesidad de quienes ahí desarrollarán sus actividades cotidianas, pero lo que las diferencia, son las distintas acciones que se hacen para acceder a ellas; por ejemplo, para poder entrar en alguna de ellas hay que “santiguarse”, “quitarse el sombrero, en algunos casos los zapatos”,

“traer el uniforme correctamente”, “dar un tributo”, “pagar la cuota”; sólo por mencionar actos menores pero que corresponden a diferentes ritos y rituales más complejos.

Los espacios significativos, logran ese estatus por alguna manifestación simbólica que recaiga en el sentido de quien lo comprende o también de quien lo provoque, es decir, un espacio tiene significación individual y colectiva cuando se manifiesta un símbolo que le habla, dicho símbolo puede ser propio del grupo cultural en el que se encuentre o puede ser una construcción singular; si no lo tiene, este puede ser provocado, puede ser nombrado para que aparezca, entonces se hará uso de algún rito y ritual para que organice el espacio.

Entonces, una vez consumado el acto, el espacio se *expresará*, se dará a *conocer*, pero recordemos que son los guías quienes dialogan con el Universo, con la naturaleza y como los espacios forman parte de ello, pueden comunicarse. Ya que el espacio se ha manifestado, este deja de ser sólo un pedazo de territorio, se convertirá en un eje del mundo porque será desde ahí que puede tener comunicación y entendimiento con la naturaleza y en la articulación que hemos hecho, con los símbolos, con el lenguaje del Universo. Se ha creado una *abertura* que comunica, un *axis mundi* que Eliade ejemplifica de la siguiente manera:

- a) las ciudades santas y los santuarios se encuentran en el Centro del Mundo; b) los templos son réplicas de la Montaña cósmica y constituyen, por consiguiente, el «vínculo» por excelencia entre la Tierra y el Cielo; c) los cimientos de los templos se hunden profundamente en las regiones inferiores. (1981: 25-26)

En conclusión, el establecimiento de un lugar significativo, es una decisión que evoca siempre a un *axis mundi*, un eje que nos articula con el Mundo: la casa de nuestra infancia, el lugar de trabajo, el parque del primer beso, la calle que siempre transitamos e ineludiblemente la Escuela. Esto no significa que individualmente cada ser humano construya y edifique alguno de estos espacios, que en su mayor parte pueden estar ya contruidos; lo que nos interesa identificar de lo anteriormente dicho es que la profundidad y complejidad que tiene un espacio anclado al sentido que le demos o este ya tenga, se liga con lo simbólico, con los guías, por ende con los ritos y rituales, y por consiguiente con el Mito. Semánticamente, cuando hablamos de un espacio como

nuestro espacio predilecto, nuestra casa o nuestro templo, hacemos referencia al cuerpo y al cosmos, es decir, el cosmos encarnizado, la articulación naturaleza-cultura. Su valor estará dictaminado por la apropiación que hagamos de ese espacio. Para Eliade “Instalarse en un territorio, edificar una morada exige, lo hemos visto, una decisión vital, tanto para la comunidad entera como para el individuo. Pues se trata de asumir la creación del «mundo» que se ha escogido para habitar” (1991: 33).

0.7 El Iniciado

Todo ser humano en la mejor de las posibilidades, nace, crece, se reproduce y muere en un ciclo repetitivo de interacción biológica, natural; pero es en esa interface dónde tiene intervalos culturales permanentes. Esto significa que la articulación natural y cultural se encuentra presente en todos los seres humanos durante su vida y muerte. Es ahí, en el primer momento de este ciclo que se obtiene la mayor riqueza vivencial, que servirá como impulso identitario en favor de su respectivo grupo social;

cuando nace, el hombre todavía no está acabado; tiene que nacer una segunda vez, espiritualmente; se hace hombre completo pasando de un estado imperfecto, embrionario, al estado perfecto de adulto. En una palabra: puede decirse que la existencia humana llega a la plenitud por una serie de ritos de tránsito, de iniciaciones sucesivas. (Eliade: 1991: 110)

La iniciación es en ese entendido un cambio de *estatus ontológico*, el ser humano a nacido en un cuerpo físico que de entrada es recibido con un nombre y un apellido, se integra con una familia que ya tiene una historia, ahora falta el reconocimiento y recibimiento por el mayor grupo social.

En este acto iniciático están presentes de forma permanente dos instituciones que hemos mencionado con anterioridad, la familiar y la educativa. Entrar a la Escuela se convierte en rito iniciático por excelencia para integrar la sociedad, ya que ahí se aprenderán las pautas culturales que permitirán al Ser Humano interactuar en la sociedad, se transitarán por los tres estados *liminales* para poder *renacer* en un Ser Humano completo, vivo enteramente.

El estudiante al entrar a la Escuela (como un centro significativo, como un *axis mundi*) se introduce en un rito iniciático, es el actor social que se encuentra en medio del proceso de completud existencial; todavía no es un iniciado, todavía desconoce lo que le espera; tiene que morir simbólicamente para renacer con los conocimientos que sólo el rito y el ritual le pueden otorgar, tiene que aprender los conocimientos que otro actor social importante en este rito, le puede enseñar; el guía o maestro. El estudiante tiene entonces que esforzarse por aprender los símbolos que se encuentran en los mitos para poder integrarse al mundo.

El iniciado no es sólo un «recién nacido» o un «resucitado»: es un hombre que sabe, que conoce los misterios, que ha tenido revelaciones de orden metafísico. Durante su aprendizaje en la espesura, aprende los secretos sagrados: los mitos que conciernen a los dioses y al origen del mundo, los verdaderos nombres de los dioses, la función y el origen de los instrumentos rituales utilizados en las ceremonias de iniciación [...] La iniciación equivale a la madurez espiritual, [...] el iniciado, el que ha conocido los misterios, es el que sabe. (Eliade: 1991: 115)

Una vez dentro en este primer proceso de iniciación, el ser humano empieza a entender su dimensión existencial, su proceder para con el grupo social donde está establecido, su razón de participación en este mundo; su condición natural queda rebasada para convertirse en un ser cultural que integra la naturaleza de la que provino. Aprenderá el mito de origen, podrá manipular las cosas; integrará su individual percepción del contexto en la colectividad de la que forma parte, su grupo social se fortalecerá con su participación, dará seguimiento y extenderá los símbolos que apropie en sus aprendizajes, significará el espacio y el tiempo donde vive, posteriormente podrá enseñarlo a los siguientes miembros de su grupo con los ritos y rituales que ya vivió, será por consiguiente, Maestro.

0.8 Consideraciones finales

Hasta aquí hemos hecho un recorrido importante sobre las bases que caracterizan el sustento que sostiene una parte de este trabajo.

Primero, hemos mencionado como el quehacer intrínseco de la Pedagogía, la conducción, permite abarcar un sentido más amplio del aprender y enseñar, no así, si la hubiéramos definido en alguna de sus acepciones, eso nos hubiera limitado en nuestra propuesta e interpretación.

Segundo, construimos un esquema donde la Pedagogía acompaña el proceso de humanización de los seres humanos, incluso desde antes de su nacimiento; resolvimos con la importancia de su quehacer, la pertinencia de su presencia en los ámbitos más profundos donde interactúan los seres humanos.

Tercero, con la propuesta de Pedagogía como Mito queda develado uno de sus intereses menos estudiado en la actualidad, la de introyectarse en el ser humano la característica más fundamental, la cultura. Y es que pareciera que los objetos de estudio de la Pedagogía están completamente separados de la complejidad cultural de la que obvio forman parte, se estudia a los seres humanos desde una fragmentación que a nuestro parecer es innecesaria.

Cuarto, transitamos por los ejes que articulan la mayoría de paradigmas universales empezando por explicar la función de los ritos y rituales para el ser humano, encontrando paralelismos dentro del ámbito educativo y escolar, aun sin introducirnos con profundidad, pero que realizaremos en capítulos más adelante.

Quinto, nos introducimos en el espectro que abarca el símbolo como lenguaje para entender al ser humano y el mundo que lo circunda, hicimos una definición que nos ayuda en lo general a entender como ha sido posible generar una compleja red cultural universal que sería muy difícil conocer sin la figura a la que hicimos referencia desde el principio por formar parte ineludible de la Pedagogía; el guía o maestro. Sus acciones están ligadas permanentemente con aprender y enseñar.

Sexto, revisamos la necesidad del espacio significativo para los seres humanos, debido a que no existe homogeneidad en el mundo, esto repercute en la naturaleza y también la cultura, lo que implica formas de vivir, pensar y existir diferenciadas en cada sociedad, donde están incluidas aquellas que construyen las instituciones de las que uno forma parte y acompañan los diferentes procesos de cualquier ser humano.

Y por último, explicamos la figura del iniciado, ya que de ahí se desprende todo el fundamento de origen, de lugar primigenio, de explicación y entendimiento, de aprendizaje pero también de enseñanza, no es redundante recalcar que ahí inicia todo. El acto iniciático entonces es motor y engranaje del ciclo permanente entre naturaleza y cultura, lo que implica el soporte de todas las sociedades.

En síntesis, lo que propusimos hasta este momento es lo siguiente:

La Pedagogía sería *el Mito*, la educación y formación *el rito*, el docente sería *el guía o maestro*, la escuela *el templo, el centro*, los estudiantes *iniciados*, los contenidos escolares *los cantos mágicos que nos integran al mundo* y las acciones dentro de las aulas *el ritual*.

Cerramos entonces este capítulo 0, sobreentendiendo más adelante que lo que aquí explicamos estará presente en cada una de nuestras reflexiones. Ahora toca el caso de ir profundizando más sobre el carácter educativo y cultural que se liga con el objetivo de este trabajo que es comprender cómo “la Arena de Lucha Libre se convierte en un escenario educativo informal que crea y recrea identidades”. Utilizamos como epígrafe de este capítulo, una pregunta que no es menor para nuestras reflexiones, esta será respondida a lo largo del trabajo sin que esto implique que no la hayamos abordado ya. La traeremos nuevamente para no perderla de vista: ¿A la Pedagogía le interesa la Lucha Libre?

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN EN LA CULTURA. EL PARADIGMA PEDAGÓGICO

En este capítulo desarrollaremos una interface que dependiendo del sitio donde desarrollemos nuestra enunciación dará una significación diversa y distinta entre lo que se piensa como Educación, Formación y por otro lado como Cultura. Esto nos sirve para entrelazar Cultura y Educación en el sentido de aspectos inherentes en la acción de apropiación del mundo vivido e imaginado por parte de cada ser humano; una vez esclarecido su origen y desarrollo, partiremos hacia la concreción de la Identidad creada y recreada en un determinado Territorio y específicamente en un Espacio y Escenario particular en el siguiente capítulo.

El conglomerado que aquí proponemos rige en mayor o menor medida, la dirección Cultural y Educativa de todo grupo étnico que se desenvuelve en las distintas sociedades; de ahí que su participación en la creación y recreación de estos referentes sea de vital importancia en su vida. Al finalizar, veremos la forma en que se articulan dichas acepciones para nuestros fines requeridos.

1.1 Nombrar la Cultura es Significar la Cultura

Es menester empezar haciendo un rastreo de la significación de Cultura, debido a que su uso ha sido para atender diferentes realidades y se enmarca en campos semánticos con diferente codificación y decodificación, ya que nos sean claros algunas definiciones del concepto, podremos articular con claridad la triada Cultura, Territorio e Identidad, tal como lo propone Gilberto Giménez y que nos sirve para explicar nuestra propuesta.

Entonces, partimos en primera instancia desde su etimología latina porque ahí encontramos su génesis hasta la actualidad asumida y porque es en esta lengua *romance* donde se hace la referencia metafórica directamente relacionada a la apropiación de la naturaleza por parte del intelecto del Ser Humano. Encontramos así que la palabra Cultura es nombrada por Marco Tulio Cicerón en las *Disputas Tusculanas*, de él se dice que fue el primero en hacer referencia no literal de ella,

debido a que uso la expresión en latín “*cultura autem animi philosophia est*”¹⁷ lo que traducido al español dice: “la filosofía es el cultivo del alma”¹⁸ y significaría que el Ser Humano se sirve de la Filosofía y por medio ella desarrolla su *vivir*, es decir, aprende, tal como lo hace la semilla en campo fértil, entonces madura y brota; de ahí entonces recuperamos que *cultūra* derive de *cultus*=cultivo y esta de *colere*=cultivar¹⁹; su uso, si bien entendemos que parte de un lenguaje cotidiano y común, se complejiza en el ámbito académico.

Acotaremos pertinentemente los entendidos que se tienen sobre la Cultura, ya que a partir de esto que anotamos, esta ha sido abordada con múltiples significaciones, traeremos un listado de David Sobrevilla (1998) en sus reflexiones sobre *Filosofía de la Cultura* y que nos da una perspectiva:

- a) Cultura: *Colere*, cultivo, cuidado.
- b) Cultura como creación y realización de valores, normas, bienes materiales hechos por el ser humano. Esta definición de cultura, se opone a la de Naturaleza.
- c) Cultura en un sentido histórico, es decir, restringida a una época.
- d) Cultura en un sentido antropológico, referente a un pueblo específico.
- e) En la lengua alemana cultura como lo vivo y lo espiritual; la *civilización* como lo muerto y material. Y en la lengua francesa cultura como lo secundario y material, y la *civilización* como lo originario y creador.
- f) Cultura como el cultivo del ser humano y de sus facultades, por ello de que se diga que es “culto”.
- g) Cultura en contraposición de lo “dominante, académico, oficial”, respecto de lo “popular, marginal o folklórico”.
- h) Cultura *para* las élites y para las masas. Aquí es importante la ligazón con los medios de comunicación.

¹⁷ <http://www.john-uebersax.com/plato/pain.htm>

¹⁸ **Alma** fue el derivativo que quedó en el español, sin embargo, su uso y referencia más antigua era para expresar la idea de “soplo vital, respiración o vida”.

¹⁹ Gilberto Giménez. Teoría y análisis de la cultura. Volumen 1. CONACULTA. Colección Intersecciones. México. (2005-I). “cultura [...] acción o proceso de cultivar (donde caben significados como formación, educación, socialización, *paideia*, *cultura animi*, *cultura vitae*)”. (33)

- i) Diferenciación marcada entre cultura, subcultura y contracultura. Diferenciación basada en la conceptualización de sociedad global.

Estos son grandes campos que aglutinan de alguna forma las posiciones que se pueden asumir, lo que no quiere decir que sean las únicas; las traemos para tener una perspectiva amplia de cómo se puede pensar la Cultura y creemos que esta propuesta de Sobrevilla las acota pertinentemente; prosigamos.

Algunos historiadores asumen que *Cultura animi* con los Romanos, es un paralelo semejante a la *Paideia* Griega y que posteriormente se convertiría en la *Humanitas* como categoría y concepto integrador de lo que entendemos como “formación y educación” o simplificada en el “cuidado de uno mismo”. Es por esta razón que Pedagogía, Educación y Cultura, se encuentran intrínsecamente ligadas al aprendizaje del Ser Humano, de ahí la complejidad para separar y discernir sin temor a equivocarse, la una de la otra. Trataremos de aclarar mejor el panorama.

Siguiendo a Denys Cuche (1999) nos dice la invención de Cultura como concepto definido se remite al siglo XVI como un *estado* de las cosas que pasa a la acción, es decir al *verbo*; y de ahí como hemos mencionado anteriormente, su uso metafórico, porque se empieza a hablar del cultivo de alguna actitud o aptitud gracias a la interacción con lo interno y externo a él, de aquello con lo que establezca una relación. El mismo Sobrevilla (1998) anota que durante la baja Edad Media, se perdió un poco su significado por la carga de ideales del Cristianismo, sin embargo anota que el pedagogo español Juan Luis Vives (1492-1540) retoma la *cultura animi* para reforzar sus propuestas de *animam excolere* y *animam formare*, retomando de esta forma su parentesco con la enseñanza y el aprendizaje.

Es para 1718 que *cultura* se integra a los diccionarios de la época, no olvidemos que Denys Cuche es francés y retoma la construcción conceptual de su país como fuente primaria. Es en el *Dictionnaire de l'Academia Française* en su edición de ese año donde aparecerá acompañada en definiciones como “<Educación>, <Espíritu>, <Letras>”, <Filosofía> y <Ciencia>” (1999: 13). En la referencia histórica que hace la Real Academia de la Lengua en su diccionario de 1780 se pueden leer dos relaciones que nos

interesan, una es la que hace referencia a las labores que se hacen en la tierra para que fructifique y la otra al perfeccionamiento del ser humano mediante la enseñanza y el estudio.²⁰

De aquí surgirá el primer desarrollo de la Cultura como concepto que seguirá permeando todo el siglo de la Ilustración y que hace inherentes a la Cultura y la Pedagogía, tal como lo referimos anteriormente; en ese sentido, Cuche dirá que:

“Progresivamente, <cultura> se libera de los complementos y termina por ser usada para designar la <formación>, la <educación> de la mente. Luego, en un movimiento inverso al observado precedentemente, se pasa de <cultura> como acción (acción de instruir) a <cultura> como estado (estado de la mente cultivada por la instrucción, estado del individuo que tiene <cultura>.” (1999: 13)

Sumado a lo anterior, Johann Herder (1744-1803) propuso la referencia a la cultura en dos tipos de sentido, los cuales son:

1. Sentido objetivo: siendo aquella que está representada en la cultura de un pueblo, en el entendido de que es el tránsito del ser humano espiritual al ser humano físico; es decir, es la manifestación expresa de sus existencia como ser humano.
2. Sentido subjetivo: la que refiere a la cultura de la humanidad como realización en su conjunto, mediante sus acciones y consecuencias permanentes.

De lo anterior, se obtuvo la construcción de Cultura objetiva y Cultura subjetiva. La *Cultura objetiva* obedece a la construcción de productos tangibles creados por los seres humanos y la *Cultura subjetiva* a aquello que permite el perfeccionamiento de las facultades interiores del ser humano, resumidos en conocimiento apropiado. Ambas dimensiones están en continua relación, pues a partir de ellas deriva el perfeccionamiento y acondicionamiento de la humanidad, individual y colectivamente.

Amén de lo anterior, aun continúa el debate sobre la disociación entre lo natural y cultural como dualismo irreconciliable, se hace referencia a que la Cultura es la *segunda naturaleza del hombre* porque el Ser Humano se convierte en el centro de

²⁰ RAE. Mapa de diccionarios académicos. <http://web.frl.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub>

reflexión de todas las cosas (recordemos que estamos en la Ilustración, el centro deja de ser Dios y pasa a ser el “Hombre”) y en ese sentido, es mediante la Cultura que la humanidad evoluciona y ha evolucionado de su estado y accionar primitivo, es decir, natural; y al contrario, sólo pudo ser posible la construcción de la Cultura, mediante la naturaleza.

Por otro lado, a la par de los franceses, los alemanes también involucraron de capas la significación del concepto de Cultura. Existe una larga tradición no sólo ideológica, sino, epistémica y que trasciende todas las áreas del conocimiento, donde Francia y Alemania han peleado por la vanguardia *del saber*, lo que ha generado para beneplácito mundial, un interesante debate y construcción de ideas.

La palabra *kultur* en alemán será para designar a la *culture* del francés. La principal distinción entre ambas concepciones se debe a una particularidad social, esta es que en Francia, la Burguesía y la Aristocracia compartían de alguna forma los mismos valores que puede fomentar el ser humano, no así en Alemania porque dichos estatus eran irreconciliables por las “bondades” que posee la una de la otra. Es así que los alemanes desarrollan una visión *particularista* de la cultura debido a un fuerte empeño de oposición basado en sistemas de valores, donde el “orgullo” y “glorificación” de su propia cultura se expresa como elemento unívoco ante los demás pueblos.

La visión de los franceses en oposición a la alemana, es *universalista*; su precepto base es que el concepto de cultura es amplio y abarca más allá de lo propio (enmarcado en lo francés), donde se encuentra el género humano en su conjunto, lo que implica una dimensión colectiva y diversa.

En síntesis, lo que deja este primer esbozo para nuestras reflexiones son 5 puntos:

1. La cultura transita entre un estado y una acción de las cosas, es decir, es dinámica.
2. La cultura está íntimamente ligada a la educación, a la formación y a la instrucción como parte de la vida de los seres humanos.
3. La cultura es universal en cuanto es inherente al ser humano y particular por la diferencia entre las sociedades y grupos humanos.

4. La cultura se desarrolla en especificidades espacio temporales, corresponde necesariamente a un territorio.
5. La cultura concentra una cantidad incuantificable de características que darán posteriormente identidad a las naciones, sociedades y grupos humanos.

Entonces, concluimos esta parte diciendo que el término *cultura* ha transitado primero como un estado de las cosas, posteriormente en una acción sobre las mismas, con un periodo intermitente entre ambas, para que al final se ligue directamente con el ser humano en su despliegue de saberes dentro de una sociedad, provocando que consecuentemente *cultura* se alimente de significaciones que provocaran distinciones conceptuales según sea el caso en el que es nombrada.

Por último, no queremos obviar el hecho de que según el sitio en el que abordemos la Cultura, dirigirá el enfoque que hagamos de ella. Existen centenares de definiciones de Cultura, las que anotamos al principio de nuestras reflexiones son sólo concentraciones en las que pueden estar vinculados, al fin; sólo estamos viendo el lazo estrecho de la Pedagogía, la Educación y la Cultura desde su génesis conceptual para poder vincularnos, sin chistar, al objetivo de nuestro trabajo. Prosigamos.

1.2 El posicionamiento de la cultura a finales del XIX y XX

Han sido constantes los debates transgeneracionales sobre el conocimiento proveniente de los análisis en que se estudia la realidad y lo que ella contiene, para nuestro cometido también es necesario mencionar la discusión que existió en torno a dos escuelas que lideraron esta construcción y donde está inmersa la Cultura, la Educación y la Pedagogía indudablemente, porque de aquí se deriva nuestro proceder y sitio de enunciación. Las preguntas a resolver ahora son *¿qué y cuál es el método de apropiación del conocimiento y por ende de la realidad?*

Para esclarecer estos cuestionamientos, no en su carácter definitorio pero si de sentido, es que haremos referencia a la dicotomía ya acuñada desde el debate sobre el concepto de Cultura, esta es sobre las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias del Espíritu, donde se tenía como problemática que el *método científico* de las ciencias

llamadas *duras o naturales* se considera cómo el único capaz de lograr *veracidad* en sus hallazgos, es decir, tiene un *estatus epistemológico* superior al que las ciencias *blandas o sociales* pueden acceder con sus hallazgos *especulativos*. El desarrollo de esta tipología científica, expresará el devenir histórico de lo que posteriormente entenderemos también como Cultura. En esta revisión nos insertaremos en el pensamiento del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002) en su reflexión contigua con Wilhelm Dilthey, esto debido a que también se aborda el concepto de “formación” como objeto de estudio de la Pedagogía.

Gadamer formó parte del debate que surge con W. Dilthey²¹; en el primer capítulo de Verdad y Método, Gadamer hace referencia a esta *exclusividad* del método entre las ciencias de la *naturaleza* y las del *espíritu*:

Por mucho que Dilthey defendiera la autonomía epistemológica de las ciencias del espíritu, lo que se llama método en la ciencia moderna es en todas partes una sola cosa, y tan sólo se acuña de una manera particularmente ejemplar en las ciencias naturales. No existe un método propio de las ciencias del espíritu. (1997: 36)

Anteriormente, dicha acotación hace alusión a que Dilthey argumentaba a favor de separar las ciencias por su *objeto*, y Gadamer comenta que detrás de ese postulado se encuentra el pensamiento de Aristóteles al decir que: “la idea de un método que pueda ser decidido antes mismo de penetrar en la cosa, es una falsa abstracción: es el objeto mismo el que debe determinar el método de su penetración”(referencia), lo que *de facto* daría a las ciencias del *espíritu* su amplitud de esparcimiento, sin embargo, Gadamer también nos refiere que la construcción de tal argumento se basa en preceptos *de la naturaleza* para sostenerse, lo que no evita de cierto modo, un regreso en sí mismo a la pregunta sobre el método.

La implementación de un método para las *ciencias* surge desde dos tradiciones distintas: la galileana (¿cómo?) y la aristotélica (¿por qué y para qué?), dentro de las que se desarrolla el proceder de estos saberes *espirituales y/o naturales*; el método de

²¹ Dilthey es quien plantea el problema del método en las *Ciencias del espíritu* y con ello abre el debate con respecto de las *Ciencias de la naturaleza*.

las Ciencias de la Naturaleza es la explicación (Erklären) o dirección del conocimiento de dentro hacia fuera; el de las Ciencias del Espíritu es la comprensión (Verstehen) o dirección del conocimiento de afuera hacia dentro.

Siguiendo el rastro de este debate (Sobrevilla: 1998: 20-21), es necesario mencionar al menos, la crítica a Dilthey por parte de Wilhelm Windelband en 1894, al introducir la nomenclatura de Ciencias *nomotéticas* y Ciencias *ideográficas*, dónde éstas se diferencian por el carácter *formal* de la cultura, es decir, mientras las primeras basan sus estudios por medio de las *leyes naturales*, las segundas obedecen *acontecimientos históricos*. Ya no se tratará únicamente de la oposición por el método, si no, por el contenido y ambas se concentrarán en el empirismo que permite además vincular las Ciencias *ideográficas* con las *ciencias de la cultura* tal como lo propone Heinrich Rickert al continuar esta línea argumentativa. Esta propuesta es poco trabajada y conocido en el ámbito de la Pedagogía, pero sin duda, conocerla más a fondo abriría nuevas vetas de comprensión.

1.2.1 Dos tradiciones filosóficas: aristotélica vs galileana

Para Gadamer es importante discernir y esclarecer los términos de *inclusión* de las ciencias del *espíritu* a la era moderna, respecto del método de las ciencias de la *naturaleza*. En relación a este debate, necesariamente tenemos que hacer alusión histórica a la discusión de dos tradiciones filosóficas, tales son: la aristotélica y la galileana.

La tradición aristotélica encuentra su génesis en la *observación* de los fenómenos para luego *explicarlos*, la intención metódica es obtener principios para establecer las relaciones entre las causas y los fines. “Aristóteles pensaba la explicación científica como una progresión o camino inductivo desde las observaciones hasta los principios generales o principios explicativos. Estos principios eran inferidos por enumeración simple o por inducción directa” (Mardones: 1994: 159), además que se tenían que sacar enunciados (conclusión) acerca de los fenómenos observados, partiendo de los principios (premisas) previamente establecidos.

Entonces, obtenemos que el método científico de la tradición aristotélica, parte de la inducción y la deducción como momentos subsecuentes para conocer la finalidad de dicho fenómeno anteriormente observado, por ello, este método es conocido como *teleológico o finalista*; es decir, para dar respuesta al *fin* de un fenómeno (¿para qué?), tenemos que establecer sus *principios* o *causas* (¿por qué?).

Por otro lado, la tradición galileana surge con la transformación del paradigma sociocultural, dónde el centro del universo ya no es *ni Dios ni la Tierra* y sí *el Sol y el hombre*. De tal forma que la concepción y aplicación del método científico también cambia y con él, la *naturaleza* en manos de los *hombres*.

Los intereses de esta tradición se ubicarán en la comprensión pragmática de los fenómenos, es decir, ya no buscará los fines últimos, sino, lo más próximo, cercano y práctico (¿cómo?) para su *utilización*; Mardones al respecto dice que: “La nueva ciencia recoge este interés pragmático, acorde con el intento de dominar la naturaleza, y señala una actitud tecnológica del conocimiento y sus aplicaciones.” (1994: 161)

Con el método científico galileano, primero se deben establecer hipótesis *causales* (connotación funcional-mecanicista), que serán valoradas mediante un *análisis experimental*; es decir, de aquí surgirá la trayectoria procedimental que tendrá mayor auge con el *Positivismo científico*, donde la explicación de cualquier fenómeno estará supeditada al planteamiento de una hipótesis y su posterior demostración; esta explicación, particularmente se basa en las matemáticas.

1.2.2 De la *Erklären* y la *Verstehen*

El método científico adoptado por el Positivismo y que predominó a finales del siglo XIX y principios del XX, tenía las pretensiones de aplicarse a las ciencias no *naturales*; sin embargo, existía una fuerte tendencia en contra de esta metodología por su pretensión homogeneizadora que obviamente hacía a un lado las características que le daban sus especificidades a las disciplinas congregadas en las ciencias sociales o del *espíritu*.

La escuela alemana que participa de esta disyunción en cuanto al método (y de la cual Gadamer toma parte posteriormente) será la primera en acuñar los términos explicación

(erklären) y comprensión (verstehen) para diferenciar la intención del método de las ciencias de la naturaleza (también llamadas experimentales por el positivismo) y de las ciencias humanas o del *espíritu*.

Droysen fue el primero que utilizó entre explicación y comprensión (en alemán Erklären y Verstehen) con la intención de fundamentar el método de la historia, comprender, en contraposición al de la física-matemática, explicar y al de la tecnología y la filosofía, conocer (Erkennen). Desde entonces el término «Verstehen», comprender, viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas. (Mardones: 1994: 163)

Por su lado, Dilthey le sumará otra distinción, es la que refiere al acercamiento de quién investiga a lo qué investiga, es decir, la relación que se establece en el método de las ciencias del *espíritu* es de Sujeto-Objeto y esta a su vez, tiene una carga de significación y subjetividad que el investigador compartirá con el objeto investigado para lograr su comprensión, mediante un proceso libre pero sistematizado. Una relación que las ciencias de la naturaleza no podrían sostener porque es el objeto investigado el que da todo al sujeto investigador (relación Objeto-Sujeto) para que este mediante un proceso estructurado y rígido establezca la continuidad entre hipótesis, conclusión y resultados.

Lo anteriormente planteado es para considerar el sitio metodológico del que Gadamer parte para su propuesta hermenéutica y llegar al concepto de *formación* que recupera hacia las ciencias del *espíritu* desde un *humanismo* que “forme al hombre”. En síntesis, al final del primer capítulo de Verdad y Método, Gadamer dirá que “las ciencias del espíritu están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales” (1997: 37); este debate entre los distintos métodos para hacer *ciencia* continúa hasta nuestros días, no se trata de establecer un *único* método por sobre los que existen, tampoco es definir si las ciencias naturales o las ciencias sociales responden mejor a la realidad; de lo que se trata es de ir logrando ejes epistémicos y metodológicos para estudiar el universo y lo que él contenga, para con ello, explicar y comprender tanto lo particular como lo general: “La insistencia en el método no nos lleva a la verdad. La filosofía es más que saber verdades” (Aguilar: 2004a: 61).

1.3 El concepto de formación²² y educación en Gadamer

Dentro de la propuesta de hermenéutica filosófica de Gadamer también se encuentra la posibilidad de conocer al hombre a través del diálogo, ahí se encuentra su Cultura; una intención aprendida de su maestro Martín Heidegger cuando en *Carta sobre el Humanismo* declara que: “El lenguaje es la casa del ser [...] esto es, como morada del hombre” (2000: 9).

Existen dos momentos que son necesariamente inherentes al diálogo y en la conversación para conocernos y conocer al otro, estos son la *educación* y la *formación*. En el primer capítulo de *Verdad y Método*, Gadamer hace una recuperación histórica del concepto de formación desde el humanismo del siglo XVIII hasta sus días, recorrido que no desarrollamos porque sólo nos interesa mostrar que para Gadamer la formación y la educación, más allá de la carga mística, histórica y filosófica, afirmará categóricamente en una conferencia del año 2000 “que la educación es educarse, que la formación es formarse.” (1), es decir, es una intención que se asume al mismo tiempo que su acción y también lo que deviene de ella, es decir, es un estado y una acción, tal como lo es la Cultura.

Gadamer dice que uno se educa a sí mismo porque el aprendizaje es responsabilidad de cada quien, pero, hay que entender que no se trata de una acción individual que se envuelve en sí misma, sino que: “El sujeto está en relación consigo mismo, se autoposee, no de manera estática, sino a través de un continuo proceso de relación con el otro y con su mundo.” (Aguilar: 2004a: 62); es la convivencia y por medio del lenguaje, que los sujetos pueden comunicar y comunicarse, condición ineludible de la Cultura; uno también se educa al educar, porque existe el diálogo y el intercambio con el otro, el otro siempre está presente en cualquier experiencia humana y es a través del lenguaje que encuentra su ser.

²²El término alemán *Bildung*, que es traducido como "formación", significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. *Bildung*, [...] está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (N. del T.)" (Gadamer: 1997: 38)

En cuanto a la formación, “uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma; [...] Todo lo que la formación permite apropiarse forma parte de ella.” (Aguilar: 2004b: 12); sobre todo para salirnos de sí y según Gadamer apoyándose en Hegel *convertirnos al espíritu general* para volver a regresar en sí, pero no de forma enajenante, sino, lograr la comprensión y reconocimiento del otro y de uno mismo.

Gadamer dice que la formación es un medio para el fin, es decir, la formación no puede ser un objetivo para alcanzar y en este sentido es aprender para comprender. La educación y la formación son parte de procesos que dependiendo de la forma en que se estudie, pueden ser dos procesos distintos o uno mismo, para lograr por medio del lenguaje, hacer que los sujetos en el ejercicio de interacción cotidiana, convivan: “Comprender, entender, es comprenderse, entenderse en el mundo. Entenderse en el mundo significa entenderse unos con otros, entender al otro. Es la tarea más ardua”. (Aguilar: 2004b: 15)

Resumimos los objetivos que Gadamer le atribuye a la educación y a la formación, ya que en su ocaso, hacía una crítica a la *tecnología y al ser de la máquina* a finales del siglo XX y principios del XXI; y que sólo al educar-se y formar-se *humanamente* en la convivencia, en el diálogo y en la conversación, los sujetos sobrevivirán a la *impersonalidad* de este tiempo; sólo podemos terminar este apartado, con una cita *in extenso*, dónde Aguilar logra sintetizar la importancia del lenguaje como un vehículo que también acompaña estos procesos:

El fin de la educación [y la formación] es ser con los otros a través del diálogo y la comprensión, habitando la misma morada, que es el lenguaje [...] la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra en el Otro... la estancia más acogedora de esta casa es la estancia de la poesía, del arte. En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. *Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.*
(SIC) (2004b, p. 15)

Ergo, la pregunta sobre el método nos sirvió para conocer los posicionamientos en que se encuentran sujetos los sitios de análisis: explicación y comprensión de la Cultura; exhibiendo que dichos métodos confluyen para estudiar la realidad, misma que se sigue

relacionando con la formación y también de la educación, independientemente del campo y por ende del método, exhibiendo un lazo consanguíneo para con la Cultura.

A continuación nos adentraremos en la revisión de la Educación para aterrizar puntualmente en la posición estratégica de reflexión sobre la Cultura.

1.4 Educación

Entre estudiantes y académicos de distintas Instituciones se sigue implantando una duda que no es menor, pero que nosotros creemos que se puede comprender con una explicación clara y adecuada, además nos sirve para explicitar nuestra mirada teórica. La duda es que si ¿Pedagogía y Educación son lo mismo o cosas diferentes?, seguimos la explicación de Antonio Santoni (2001) y decimos que cuando él habla de Pedagogía como un arte subjetiva que posee el educador para poder *instruir* y se vincula directamente al ámbito escolar, por ende reducida o simplificada, acota su campo de acción e incluso se inserta en lo que posteriormente desarrollaremos y que es conocida como “Educación Formal”; no así la Educación que es expresada de mejor forma en una cita *in extenso* del propio Santoni:

La educación es un hecho, mejor dicho es un proceso continuo y multiforme que se refiere al individuo, a los grupos de individuos o a la sociedad en su conjunto, todos siempre considerados en su concreto histórico actual. Seguramente educa y sabe de educar (aunque previamente no sabe bien cuál será el resultado efectivo en los sujetos particulares que se le confían) el maestro de cualquier materia, en cualquier escuela y de cualquier nivel de edad. Seguramente también educa el padre que somete a los hijos a una cierta disciplina más o menos rígida, que los induce por las buenas o por las malas hacia ciertos comportamientos, así como también educa quien quiera que entre en relación con los otros con un mínimo de regularidad, particularmente si estos aun se encuentran en la maleable edad de la infancia, de la adolescencia o la juventud. Pero las personas no sólo educan directamente; en ocasiones, y más frecuentemente de lo que se piensa, las mismas personas educan indirectamente, confiando en las experiencias que preparan para los propios educandos, digámoslo así. En otras palabras, se puede educar sin darse cuenta uno de ello o sin un proyecto preciso, gracias a la capacidad de imitación y reproducción mental o de comportamiento que los sujetos educandos tienen –particularmente cuando son muy jóvenes- para recabar un fruto formativo de un modelo con el que están en contacto cotidiano que se lleva a cabo durante largo tiempo entre padres e hijos, por ejemplo, o entre hermanas y hermanos, y como quiera que sea entre

familiares de diversa edad, frecuentemente provoca sensibles efectos educativos, si bien tales efectos no se desencadenan de una metodología educativa consciente, o sea de una pedagogía intencional de aquel educador. (2001: 25)

En un intento de dogmatizar tanto a la Pedagogía como a la Educación se puede alegar una tergiversación de definición, a lo que se puede dar el beneficio de la duda o el *principio caridad*, sin embargo, dado que quien enuncia es quien define, hemos mostrado con anterioridad que las definiciones históricas de formación y educación e incluso las de diccionario, se mezclan, lo que nos permite volver a afirmar que son inherentes la una de la otra, con la particularidad de que la Educación nos acerca más a nuestro tema de investigación por su sentido múltiple, no así, si sólo habláramos de formación, debido a que esta se ligará a un sentido unívoco de la Pedagogía

La intención por tanto no es debatir al respecto, sólo hacemos la aclaración aunque tengamos que repetir que para nosotros, tanto Educación por un lado, y Formación yuxtapuesta a la Pedagogía por otro, están imbricadas en lo que hemos expuesto como Cultura.

A continuación desarrollaremos el camino de la Educación desde su raíz latina para terminar hablando de la Educación Formal, no Formal e Informal.

1.4.1 Educare y exducere, la escalera infinita

La riqueza del lenguaje en español por sus diferentes matrices lingüísticas o nos perjudican cuando queremos concretarnos en explicar algo o nos favorecen al poder tener margen de comprensión, tal vez sean ambas, sin embargo, volveremos a rastrear el concepto de Educación porque como lo hemos hecho con anterioridad nos permite tener un piso mínimo que aporten los elementos suficientes para nuestro análisis.

La raíz indoeuropea *deuk* deriva al latín en *ducere* que significaría en español “guiar”, si a esta se le agregan los prefijo “ex y e”²³ se pueden obtener *exducere* que significaría “encausar, encaminar, sacar” y por otro lado *educare* “alimentar, nutrir, criar”. Estas han

²³Los prefijos ex- y e- significan “separación del interior y separación con elevación” respectivamente. Son parte de la familia de verbos “resultativo” e “intensivo”. Por consiguiente *exducere* significaría una acción terminada o resultado de un proceso previo, por otro lado, *educare* significaría una acción para aclarar y especificar.

sido entendidas o interpretadas como opuestas pero vemos que la *guía* es decir la *conducción* es inherente en ambas, si habláramos de una oposición tendríamos que invocar el prefijo “in” y *ducere* que significaría “introducir, llenar, penetrar” y derivaría en “inducir” y se homologa con lo que conocemos como “instruir”; entonces ahora sí hablaríamos de dos estados y acciones distintas; “educare y exducere “ *para hablar de sacar de adentro hacia fuera e “inducere” para meter de afuera hacia dentro.*

Estas construcciones lingüísticas han sido utilizadas a veces e indistintamente para hablar del acto de educar y de Educación, también lo que significa desde entonces, pero, una vez hecha esta aclaración la asumiremos como un proceso aunque también puede ser un hecho, un estado del ser humano, por ejemplo, “tener educación o ser educado”.

Así las cosas, Educación como proceso acopla lo que conocemos como autoeducación y heteroeducación, aunque no estamos de acuerdo en cómo se han entendido ambos momentos, explicamos; es claro que el ser humano se educa y es educado, tanto de forma individual como colectiva, el proceso lleva en sí mismo una inercia de intención como de necesidad, la estimulación externa e interna que se pueden tener, confluyen en un crecimiento de carácter innovador. A nuestro parecer, contiene un carácter dinámico y dialógico, no unilateral o de pasividad, como lo puede tener *per se* la instrucción. Se puede dar el caso que no sea de esta forma que mencionamos, pero está implicaría hacer una revisión primeramente conceptual para poder especificar la acción que se lleva a cabo.

La educación como proceso se asume en dos tipos de lugares, institucionalmente y en la vida cotidiana, será el mismo contexto donde se desenvuelva el ser humano lo que desencadenara aprendizajes en el conyunto enseñanza y aprendizaje, situación que es compleja y se complejiza más por la constante interacción social diaria. Acotando, diremos que existen dos tipos de acciones que configuran el proceso educativo: *las acciones explícitas y las acciones implícitas*; es decir, el ser humano mismo va resaltando estos caracteres intrínseco y extrínseco en distintas dimensiones y diversos *universos discursivos.*

Las acciones *implícitas* son parte de la forma interna de los seres humanos y se reflejan en la construcción de ideas, pensamientos, creencias, reflexiones, análisis y proyecciones que genera para sí; las acciones *explícitas* son parte de la segunda forma de los seres humanos donde se exteriorizan las ideas, pensamientos, etcétera, en actos concretos.

Resaltamos ambas acciones porque no somos seres fragmentados y es mediante su articulación que elaboramos la idea de realidad (*implícito*), así como también configuramos y construimos una sociedad con nuestro actuar (*explícito*). De forma tal que la Educación se manifiesta y permite complejizar el mundo en que vivimos.

Dicha complejidad se materializa en el análisis cultural, social y pedagógico, cuando se empieza a reflexionar sobre el papel heterogéneo que tiene la Educación, lo que emergió como una necesidad primeramente de clasificarla y así lograr claridad en su praxis. Para dicho efecto se generó una tipología que acota la variedad de características que contiene, a saber Educación Formal, Informal y No formal.

1.4.2 Hermanas siamesas: educación formal, informal y no formal

Para finales de 1960 y principios de 1970 en todo el mundo existió una crisis que desencadenó un descontento social por la decadencia en torno a lo que Louis Althusser nombro como *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*, tal como se llama su máximo libro; entre ellas se encuentran instituciones como la Familia, La Iglesia, el Ejército o la Policía y la *Escuela*, esta última nos compete particularmente.

Dicha decadencia fue la causa que originaron las distintas críticas a la unidireccionalidad de la Educación bajo el resguardo del Estado, empezaron a surgir propuestas que proponían otras formas y también otros espacios en donde se producían procesos educativos, la Escuela no era el único lugar aunque fuera el específicamente diseñado para dicha acción. Bajo este panorama surgieron dos formas o tipos de Educación que respondían las necesidades de contextos históricamente marginados, excluidos e invisibilizados por la Educación Formal de ese entonces, así es como nace la Educación Informal y la No Formal.

Los criterios por los cuales son acotadas cada una de estas formas son múltiples así como sus características; a continuación daremos un panorama de cada forma de Educación. Son tres los tipos de educación o también llamados *universos* educativos (Colom, Domínguez y Sarramona: 2011: 16) que corresponden a distintos ámbitos, actos y prácticas:

- **Educación formal:** “Tipo de educación altamente institucionalizado, graduado de forma cronológica y estructurado jerárquicamente desde los primeros años de la escuela hasta el fin de los estudios universitarios” (Coombs en Colom, Domínguez y Sarramona: 2011: 16) Adquiere el tinte de formalidad al consistir en una educación que se da en las aulas, dentro de instituciones escolares específicas, legitimadas y sustentadas por el Estado, donde se organizan jerárquicamente a sus miembros según su edad y desarrollo cognitivo; otra de sus características radica en que al finalizar se otorga un certificado de aprobación y sustento de conocimiento; tiene un carácter de obligatoriedad; en teoría, responde a las necesidades de la sociedad en la que se desarrolla; desarrolla su planeación en periodos cronológicos; busca cumplir los objetivos mediante una misión y visión que la Institución ha comprometido con el proyecto de Nación; hay una sistematización, organización y evaluación del conocimiento para poder llegar a una certificación o aprobación de este. Para la Unesco es el tipo de educación previa al ingreso al mercado de trabajo (UNESCO-CINE, 2013: p. 14) y que concluye con la adquisición de un título oficial en cualquiera de sus niveles. Las tensiones derivadas de la apropiación (y no la construcción) de los modelos y de las políticas educativas trazadas internacionalmente van a incidir en los rumbos que tome la educación en los diferentes países, siempre enfrentados a las dificultades de aclimatar los procesos de consolidación de los Estados-nación (Herrera, Díaz: 2002: 131). Aquí debemos resaltar que la educación formal siempre ha sido un sistema burocrático-administrativo, que ejecuta las llamadas políticas, que se vuelven en reformas educativas.

- Educación no formal:** “Toda actividad organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a grupos concretos de la población” (Coombs: 1985: 46) Este tipo de educación no precisamente se otorga mediante una Institución legitimada por el Estado pero es posible el apoyo de este; responde a intereses particulares, no existe una obligatoriedad de otorgar alguna certificación oficial aunque en algunos casos si se realiza; puede tratarse de una educación complementaria en la que uno mismo decide o no incorporarse; es una alternativa y puede ser añadida a la Educación Formal; sus certificaciones no son reconocidas por el Estado como equivalentes a las que se expide en la Educación Formal; sus aprendizajes se articulan con actividades cotidianas relacionadas ya sea con la familia, el trabajo o el ocio; no es tan sistematizada como la Educación Formal, pero si tiene cierta estructuración, como por ejemplo, talleres o seminarios.
- Educación informal:** es el proceso vitalicio que permite adecuar cualquier acto y pensamiento dentro de una cotidianidad y por lo cual se obtienen aprendizajes deliberados que contribuyen en la forma de ser de los actores sociales.

Proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de experiencias cotidianas y su relación con el medio; en casa, en el trabajo, en el juego; a través del ejemplo y las actitudes de familiares y amigos (Coombs: 1985: 47).

Tipo de educación que se caracteriza por ser en muchos casos espontánea y no dirigida; se da a través de la interacción en el medio; en muchos casos es involuntaria y por lo tanto no tiene ni tiempo ni espacio definido; no responde a ningún objetivo específico.

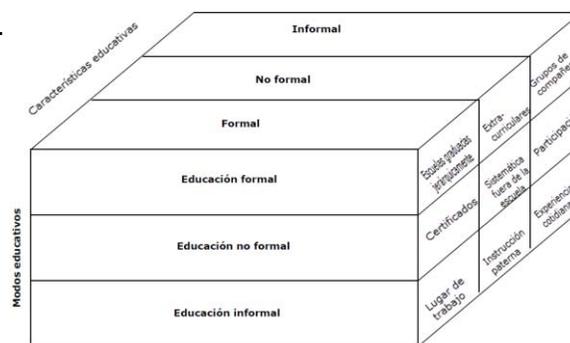


Figura 1
Relaciones entre la educación formal, no formal e informal

Para mayor claridad agregamos que estos tipos de educación se van a dar por medio de tres vías:

- *Contacto directo*: responde a la afirmación de que la Educación Formal que otorga la Escuela es la única vía de acceso al conocimiento, por ende es la única forma que legitima prácticas, actos y actitudes.
- *Contacto indirecto*: se da en los espacios que no son legitimados por la Escuela, empero, son parte de la estructura sistematizada del conocimiento y de la Educación no Formal, respondiendo a cuestiones que han sido rezagadas u omitido por la Educación Formal.
- *Resonancias*: son parte de la Educación Informal, presente en la cotidianeidad y se manifiestan sin estar sistematizados, dicho efecto que son los ecos, están presentes en todo momento.

Surge entonces la siguiente pregunta ¿Cuáles son los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano? Diremos que la Educación Formal y no Formal responden una determinada Institución que son unívocas, la que esta sea, y, por otro lado, la Educación Informal responde a la cotidianidad que es multiforme, sin embargo y aunque las diferencias entre cada una de ellas son variables, no son estáticas, pudiendo darse los casos que precisamente hacen compleja la tipificación de esta, donde se pueden articular las tres.

Es importante para la Pedagogía investigar sobre la comunión de estos tipos de educación lo que implicaría de entrada dos características: “La de la superación antitética de estos (tres) enfoques de la educación y su inclusión dentro de una perspectiva dinámica” (Sarramona, Vázquez, Colom: 1998: 16); es decir, si se logra confluir de manera trilateral entre las formas de Educación, la Educación Formal no sería la única que legitime los conocimiento; sino también la Educación Informal y no Formal, y con ello, los espacios y escenarios donde se dan estos.

CAPÍTULO 2

HACIA LA PROPUESTA SEMIÓTICA DE LA CULTURA

Una vez que hemos seguido un rastro de migas de cómo ha sido nombrada la Cultura desde su origen, reparamos en decir que se mimetiza con definiciones de Educación y Formación, incluso con las de Arte, Ciencia y por ende con Pedagogía en su sentido menos dogmático. Tal desarrollo nos enfocó la mirada para no perdernos y así estar más cercanos a nuestro escenario educativo a analizar.

Ya también agregamos que la Cultura ha acompañado a la humanidad desde el primer momento que intentó explicar y comprender el mundo, porque así podría comprenderse ella misma. Ahora toca asirnos de uno de los eslabones de la gran cadena que continúa creciendo o mejor dicho, nos entretejeremos en la trama y urdimbre de la Cultura para utilizar su *concepción simbólica* manifestada en un determinado Territorio. A partir de aquí utilizaremos a Gilberto Giménez como nuestro *guía*, como *conductor* o *hilador* que nos mostrará las pistas de análisis para nuestra posterior interpretación. Así, nos serviremos ya en el *estudio* de la Cultura y en cómo se examina una particularidad que interesa al investigador.

2.1 Tradiciones vinculadas al estudio de la cultura

En el maravilloso intento por conocer la realidad en la que estamos inmersos, se ha acumulado de forma oral y de forma escrita una cantidad exorbitante de información que hace difícil la tarea de atender un tema por muy acotado que este sea. Esto ha implicado que una vez disperso el conocimiento y creado distintas hebras de estudio, éstas, en su intento de lograr autonomía respecto de su origen y de las demás, complejicen el asunto. Lo que vemos una vez que decidimos acercarnos es un *cadejo* listo para hacerse *borla*. Cada *carrete* que utilicemos para realizar el desenredo será distinto de otro y así sucesivamente. Una vez que sepamos que hilo está en cada

carrete podremos empezar a tejer lo que queramos. Así es la Cultura con las respectivas tradiciones²⁴ que la abordan.

Entre estas tradiciones, nos interesa revisar la Antropológica, porque de ella derivará la concepción simbólica que utilizaremos para comprender lo que sucede en la Lucha Libre, porque semánticamente para la Pedagogía le es útil y más cercana, “La Pedagogía se hace Antropología” anota Fiori siguiendo a Paulo Freire (1970); de hecho existen campos llamados Antropología Pedagógica y Antropología de la Educación en los que concierne estudiar al ser humano y su condición educable²⁵. Condición que hace necesario rastrear el momento que la Cultura se convierte en una Disciplina autónoma que se irá configurando con aspectos menos abstractos y con mayor vinculación; con esto, no es que intentemos hacer Historia de la Cultura, pero son necesarias estas conexiones y ayudan a explicar mejor nuestro cometido, además que será en la Filosofía de la Cultura dónde se da esta posible génesis.

Para ello, comenzaremos citando a Gilberto Giménez que sintetiza sucintamente lo que hemos dicho ya con un poco más de profundidad:

Como todo termino sustantivado de un verbo en acción, el término cultura admite dos grandes familias de acepciones: las que se refieren a la acción o procesos de cultivar (donde caben significados como formación, educación, socialización, *paideia*, *cultura animi*, *cultura vitae*), y las que se refieren al estado de lo que ha sido cultivado, que pueden ser, según los casos, estados subjetivos (representaciones sociales, mentalidades, buen gusto, acervos de concomimientos, *habitus* o *ethos* cultural en el sentido de Bourdieu, etcétera), o estados objetivos (como cuando se habla de “patrimonio” artístico, de herencia o de capital cultural, de instituciones culturales, de “cultura objetiva”, “cultura material”). (2005-I:33)

Además, Giménez retoma al museólogo francés Hugues de Varine (2005-I) para hablar de 3 fases que replantean la Cultura y que nos llegan directamente a la actualidad. A la primera le llamada de *codificación*, esta le confiere jerarquía y valor a la Cultura,

²⁴Aquí *tradición* es entendida como un legado que refiere a una dimensión histórica compuesta por un universo discursivo.

²⁵La principal distinción obedece a que la Antropología Pedagógica es una relación de ellas como Disciplinas y tiene un corte Alemán de trasfondo; y la Antropología de la Educación se relaciona entre una Disciplina y su objeto de estudio, configuración de raíz Anglosajona.

cayendo en la dicotomía clásica de lo bueno/lo mal; lo bonito/lo feo; lo viejo/lo nuevo, etcétera. La segunda fase le llama de *institucionalización* y surge con los proyectos políticos de los Estados nacionales, su impulso de homogeneización ideológica, centralización y dirección que determinará la misma Educación de sus ciudadanos. Y la tercera fase denominada de *mercantilización* de la Cultura dónde básicamente se arma un mercado global en el que todo puede ser vendido y comprado, de ahí que Giménez hable también de *desterritorialización* y *ciudades mundiales*.

Las 3 fases mencionadas con las dos familias de la Cultura que nos comenta Giménez se entienden en los espacios públicos y privados, formales e informales; la Cultura propiamente dicha, se encuentra presente en los más hondos intersticios de interacción del ser humano.

2. 2 El ser humano: un animal en la cultura

Cuando nos preguntamos por la Cultura, tenemos que preguntarnos por el Ser Humano. Sucede una vez que avanzamos en la trayectoria de la Cultura, vuelve sobre sus pasos para poder ser comprendida. Esto nos lleva a lo desarrollado en el capítulo donde aludimos al carácter natural del conocimiento y que una vez intervenido por el ser humano es convertido en Cultura.

La hominización fue el proceso por el cual el Ser Humano siendo un animal “de la rama de los vertebrados, de la clase de los mamíferos, del orden de los primate” (Morin: 2008: 32), se diferenció. Su principal distinción fue una falta, la no especialización. Cuando Morin dice que “El individuo humano deviene «bueno para todo» [y] lo que hace su insuficiencia, hace su virtud: la no especialización anatómica” (2008: 37), nos permite vislumbrar el despliegue de la humanidad desde sus comienzos, porque estará enraizada en su naturaleza, el *conocer*, lo que se vuelve entonces en Cultura. En otra parte de nuestro trabajo hemos aludido esta explicación de Morin, la cual está relacionada con lo que él llama *Bucle de doble articulación*, que puede complejizarse agregando elementos participantes de dicho embone, por ejemplo el lenguaje, lenguaje que va poder desarrollar mediante la invención de *símbolos*, desenvolviendo su animalidad en una humanidad *bio-físico-psico-socio-cultural*.

En 1922 el filósofo Ernst Cassirer (1874-1945) escribió *Filosofía de las formas simbólicas* y posteriormente en 1944 *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura* donde explica, crítica y enriquece la definición clásica de Aristóteles cuando describe al ser humano como un “animal racional”. Cassirer comienza sosteniendo que tal como cualquier organismo tienen un sistema receptor y otro efector que intercambian estímulos externos e internos, entre estos y su entorno; en ese entendido los seres humanos también lo hacen, pero además, lo complejizan porque no se quedan ya con la sola funcionalidad de dicho circuito, sino que en medio del intercambio se encuentra el símbolo que modifica su entorno, ya no se trata más de sólo la naturaleza y el mundo, sino de un *Universo Simbólico* en el cual emerge el ser humano como *animal simbólico*, enfatizando que el ser humano no sólo hace uso de la razón.

De Cassirer se retoma la explicación y algunos ejemplos de Universo simbólico que dotará de la definición más usada para explicar lo que es la Cultura desde esta concepción, a saber:

El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana. Todo progreso en pensamiento y experiencia afina y refuerza esta red. (1968: 26)

Una vez expresado esto, se sigue escudriñar los términos de Signo y Señal, entendiendo que son distintos del Símbolo porque pareciera que son lo mismo. El mismo Cassirer enuncia esta distinción por la constante vinculación en los estudios del Lenguaje en los animales, cuestión que ponía en duda al Ser Humano como el único capaz de construir símbolos.

Del primero que tendríamos que hablar es del Signo porque es la primer unidad representante de la idea de una cosa sin sustituirla. El Signo contiene información que una vez interpretada, podemos conocer la cosa a la que evoca²⁶, entonces, según sea

²⁶Charles Peirce enfatiza sobre la condición triádica del Signo en etapas: el signo (lo que representa); el objeto (lo representado) y el interpretante (que relaciona el signo con el objeto).

entendida esta unidad desde Charles Pierce o Ferdinand de Saussure tendrá un uso diferente pero que estará ligado a la Señal, al Símbolo y al Lenguaje en general.

Pierce distribuye el Signo en 3 clasificaciones a saber:

(...) íconos, indicios y símbolos. Según su formulación, *ícono* es el signo que tiene una similitud descriptiva evidente con el objeto representado (p.ej.: el dibujo de un animal con el animal mismo) ; *indicio* es el signo que es consecuencia directa de la existencia de otro signo (las cenizas son indicio de fuego); y *símbolo* es el signo que opera a consecuencia de una asociación instituída, convencional. (Lupin: 2004: 15)

Por su parte, Saussure identifica dos principios que de alguna manera se entienden mejor si los articulamos²⁷ con lo que Pierce proponía²⁸. El llamado *primer principio* de Saussure establece que el Signo es arbitrario, lo que indica que no tiene ninguna relación directa o causal con el objeto al que se refiere; y el *segundo principio* es que el Signo es lineal, lo que implica que como unidad fragmentada no tiene sentido, sólo si simultáneamente es acompañada por unidades sucesivas.

De esto, sacamos que el Símbolo para Pierce es la relación creada explícitamente entre el Signo y el Objeto al que hace referencia. Aunque para Saussure, el objeto se desfasa porque lingüísticamente el *plano real* desaparece, entonces; lo que para él es el Signo se represente mediante dos caras: el Concepto y la Imagen Acústica que refiere. En consecuencia, para ambos teóricos de la Semiótica y la Semiología respectivamente, es que el Símbolo jamás será arbitrario y este se utilizará para designar o asociar exclusivamente “algo” a lo que se esté haciendo referencia, con la excepción de que para Saussure, el Símbolo puede estar presente en ritos, conductas de cortesía, es decir, en condiciones abstractas; lo que para Pierce sería contradictorio, pues él relaciona el Símbolo con una concreción que permite a los Signos combinarse para atender esa realidad.

²⁷ Cuando decimos articulación es para poder entender las bases del símbolo, ya que por las perspectivas teóricas de cada uno de ellos (Charles Pierce, Lógico-pragmático; y Ferdinand de Saussure Lingüista-estructuralista), hay oposiciones en la práctica, respecto de sus propuestas.

²⁸ Cabe la aclaración de que ambos teóricos aunque fueron contemporáneos no se conocieron mutuamente y tampoco sus trabajos.

Una vez hecha esta inserción del término, permite dirigir el análisis que continua Cassirer cuando habla sobre la Señal, distinción también de lo que ahora entendemos por Símbolo. Decíamos pues que estaba en duda la condición simbólica del ser humano respecto de otros animales, pero Cassirer reduce dicha ambigüedad de término, diciendo que Señal y Símbolo no son lo mismo; los animales pueden responder a Señales pero no comprender su sentido. Los seres humanos sí y además, sobre de él elaboran una cadena continua de símbolos, lo que hace de ello su complejidad de comprensión, pero lo explicamos mejor en esta referencia:

Los símbolos, en el sentido propio de esta palabra, no pueden ser reducidos a meras señales. Señales y símbolos corresponden a dos universos diferentes del discurso: una señal es una parte del mundo físico del ser; un símbolo es una parte del mundo humano del sentido. Las señales son "operadores"; los símbolos son "designadores". Las señales, aun siendo entendidas y utilizadas como tales, poseen, no obstante, una especie de ser físico o sustancial; los símbolos poseen únicamente un valor funcional. (Cassirer: 1968: 32)

Caemos en la cuenta de que el Símbolo es en sí mismo multifacético, móvil y variable, que además puede ser particularizante o universable. *Per se* el Símbolo es dinámico pero además dinamiza, es lo que permitió el desarrollo y evolución de la humanidad, no como una mera dirección lineal, sino, como un revulsivo que obedece según sea el caso, a factores históricos anacrónicos y sincrónicos.

El Símbolo como elemento cultural contiguo expresa más allá de la simple razón univoca que ha sido acuñada, sin chistar, al ser humano. Es necesario retomar la profundidad que exige su uso y mención, pareciera ser que todos los seres humanos asumimos con singular obviedad que vivimos rodeados de Símbolos, pero jamás reparamos en ellos desde su función que permite comunicarnos. Los Símbolos, parafraseando a Cassirer, permiten nombrar las cosas y nombrar las cosas es conocerlas; y una vez que las conocemos, hacemos inteligible el Mundo y dentro de él a nosotros mismos, de igual forma que, contribuye con "La cultura humana [...] como proceso de la progresiva autoliberación del hombre" (1968:197).

2.3 De la Antropología Filosófica a la Antropología de la educación

En palabras de Martínez de Soria (2006), la Antropología Filosófica sucedió a la Antropología Sociocultural como campo madre del que surgió la Antropología de la Educación, del cual hemos expuesto el tema fundamental que nos interesa y que fue el Ser Humano como animal simbólico. Sin embargo, Soria continua diciendo que la crisis de objeto de estudio, por posicionamientos teóricos que no obedecían a la funcionalidad en cuestión, se subdividió en dos corrientes relacionadas. La Antropología Social y la Antropología Cultural, quedando caracterizada la segunda por métodos cualitativos de investigación. Hablaremos más adelante de su filiación funcional del método.

Por ahora toca explicitar dicha particularidad simbólica, en el contexto fuerte en el que nace y que es la Antropología, desde la definición de Cultura que realizó Edward Tylor en 1871 y que fue el punto nodal desde el cual derivan ya la función de interpretación de las etnias del planeta y sus prácticas concretas.

Giménez indica que el concepto de Cultura para la tradición Antropológica a partir de la primer definición hecha por el antropólogo inglés Edward Tylor, rompió el esquema biologicista y evolucionista que explicaba la Cultura en un desarrollo lineal antes de 1800; Tylor dice que la Cultura es “todo complejo que emprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad” (Cuché; 1999: 22); es decir, se hace una construcción que abarca el mundo, una construcción totalizante.

Con esta definición, no cabría una distinción implícita entre lo hecho por los grupos primitivos y los grupos modernos, ahora se utiliza una balanza equilibrada para estudiar la Cultura de esas sociedades, lo que permite analizar con más profundidad pero también con más dificultad los quehaceres y pensamientos de los seres humanos en sociedad, pero con el énfasis de rompimiento con las posturas particularistas y universalistas (francesa y alemana respectivamente) que estaban polarizadas antes de esta definición.

Después de 1900, la escuela antropológica americana encabezada por Franz Boas establecerá una singularidad que es importante traer, “la cultura no se transmite mediante los mecanismos reproductivos de la especie humana sino se adquiere mediante el proceso de aprendizaje. Por eso la cultura es algo específicamente humano y ajeno a cualquier otra especie” (Giménez; 2005-I; 202-203). Si bien, Boas retoma la definición que Tylor utilizó, rompe con su tradición al hablar en plural de cultura y referirse mejor dicho al estudio de *las culturas*. Lo que sin duda amplía el posicionamiento de su estudio, haciéndolo más incluyente; Giménez vincula a Boas en la culminación fundacional de la Antropología Cultural.

Es importante hacer mención aquí de la Psicología Conductista que dio pauta a la llamada *Escuela Culturalista*, debido a que su funcionamiento al lado de la naciente Etnografía propuesta por Boas particularizó la concepción de la Cultura, conjugándola con el aprendizaje, específicamente con aquel que es adquirido dentro del grupo social donde se interactúa. Estos aprendizajes no se dan solamente en la llamada educación formal, sino, se comparten y transmiten en sociedad, lo que particularmente para esta teoría del estudio cultural llaman inculturación²⁹ y aculturación³⁰; que se encuentran permanentemente presentes en lo que hemos dicho que es la educación no formal e informal.

Otro elemento de importancia sobre esta Escuela, es aquel que menciona la posibilidad, necesidad y astucia del Ser Humano, para dinamizar la Cultura en su espectro creativo y de manipulación, dejando del lado el postulado que sólo menciona al Ser Humano como un ente pasivo, contenedor de Cultura.

En todo este embrollo, se seguía discutiendo la separación dual de lo natural y lo cultural del ser humano, contenidas en sus polos biologicistas y evolucionistas; sin embargo, nosotros hemos insistido que en cada acto y pensamiento del Ser Humano están integrados ambos aspectos, lo que implica una necesaria adecuación de las condiciones en que se sigue construyendo el debate sobre la Cultura, dividida en 3 fases

²⁹ Proceso de aprendizaje de la cultura dentro del propio grupo. (Giménez; 2005-I; 45)

³⁰ Proceso de aprendizaje de la cultura fuera del propio grupo, vía contacto intercultural.

sucesivas, adheridas a las mencionadas con anterioridad, según Giménez: concreta, abstracta y simbólica.

La Fase *concreta* es la que se establece desde la definición de Cultura de Tylor, donde *las costumbres* como elemento diversificante de los pueblos, permite dislocar la idea de que eso no era Cultura desde otras definiciones, además, incluye el componente de escenarios locales.

Eric Hobsbawm nos permite distinguir a que nos referimos cuando hablamos de costumbre:

La «costumbre» en las sociedades tradicionales tiene la función doble de motor y de engranaje. No descarta la innovación y el cambio en un momento determinado, a pesar de que evidentemente el requisito de que parezca compatible con lo precedente o incluso idéntico a éste le impone limitaciones sustanciales. Lo que aporta es proporcionar a cualquier cambio deseado (o resistencia a la innovación) la sanción de lo precedente, de la continuidad social y la ley natural tal y como se expresan en la historia. (2002: 8)

La definición de Tylor, en ese sentido, evoca una situación social de la colectividad y no sólo un progreso lineal como se mencionaba con anterioridad y que atendía específicamente al individuo. El aporte a la Antropología de su época le valió por lo menos 30 años, en los cuales fue un referente necesario para hacer análisis de la Cultura. (Falque: 2003)

La siguiente fase es la llamada *abstracta*; como su nombre lo indica, de 1930 a 1950, los estudios sobre el Ser Humano pasaron de revisar sus *costumbres*, a modelos normativos o de comportamiento y sistemas de valores, porque según Carla Pasquinelli “presenciamos el inicio de un proceso de abstracción que convierte a la cultura en un sistema conceptual que existe independientemente de toda práctica social” (Giménez: 2007: 27), es decir, se supeditan las *costumbres* como práctica social, al sistema general que como grupo o sociedad impone a sus miembros, regulando sus comportamientos. La mayoría de aportes vienen de discípulos de Franz Boas, que a su vez había tenido de maestro a Edward Tylor.

Siguiendo a Pasquinelli, de quién retoma estas fases Gilberto Giménez, la siguiente sería la fase *simbólica* y tiene su auge en 1970 con el antropólogo estadounidense Clifford Geertz y su obra cumbre *La interpretación de las Culturas*, en ella se elabora la definición de Cultura como “una telaraña de significados”, sin embargo, es necesario revisar antes a Claude Lévi-Strauss, de quién se dice fue el precursor inicial de dicha propuesta Simbólica.

Claude Lévi Strauss fue el primer antropólogo analista de la Cultura en vincular a sus estudios estructuralistas³¹, el tratamiento de los símbolos como pertenecientes *a priori* de todo fundamento cultural, según Giménez, para Strauss, el Símbolo “no es simplemente algo superpuesto a lo social o una parte integrante del mismo sino un elemento constitutivo de la vida social y un dimensión necesaria de todas las practicas humanas” (2005-I; 47); en la introducción a la obra *Antropología y Sociología* de su colega Marcel Mauss, nombra que para 1924, Mauss había definido la “vida social” como “un mundo de relaciones simbólicas” (1979: 17) en una crítica a los psicólogos y sociólogos de su época, añadiendo que “«Mientras que vosotros captáis estos casos de simbolismo muy de tarde en tarde, y con frecuencia dentro de una serie de actos anormales, nosotros los captamos en gran número continuamente, y, además, en la múltiple repetición de hechos normales.»” (1979: 17).

Siguiendo la vertiente tylorista que respecta a las *costumbres* de una sociedad, Lévi dirá que éstas son expresadas por medio de símbolos, y que es la colectividad la que crea un orden de sistema simbólico, no así las conductas individuales que sólo si son “anormales” entrarían en un nivel inferior al sistema de símbolos. Como buen antropólogo, propuso su definición de Cultura, pero lo importante de ella es su función:

³¹ Claude Lévi-Strauss (1995). *Antropología Estructural*. “En efecto, pensamos que para merecer el nombre de estructura los modelos deben satisfacer exclusivamente cuatro condiciones. En primer lugar, una estructura presenta un carácter de sistema. Consiste en elementos tales que una modificación cualquiera en uno de ellos entraña una modificación en todos los demás. En segundo lugar, todo modelo pertenece a un grupo de transformaciones, cada una de las cuales corresponde a un modelo de la misma familia, de manera que el conjunto de estas transformaciones constituye un grupo de modelos. En tercer lugar, las propiedades antes indicadas permiten predecir de qué manera reaccionará el modelo, en caso de que uno de sus elementos se modifique. Finalmente, el modelo debe ser construido de tal manera que su funcionamiento pueda dar cuenta de todos los hechos observados.” (301)

La cultura puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos que tienen situados en primer término el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad física y de la realidad social, e incluso las relaciones de estos dos tipos de realidades entre sí, y las que estos sistemas simbólicos guardan los unos frente a los otros. (1979: 20).

Y antes de proseguir con la concepción simbólica de la cultura de Geertz, rescatamos de Lévi Strauss una aseveración que se retomó posteriormente en la Antropología, cuando él dice que “no se trata de traducir en símbolos unos datos extrínsecos [...] los símbolos son más reales que aquello que simbolizan, lo que significa precede y determina el contenido de lo significado” (1979: 28) y lo redondeamos con la idea de Gilberto Giménez cuando dice que “la cultura es a la vez socialmente determinada y determinante, a la vez estructura y a la vez estructurante” (1999: 32); lo que en su conjunto quiere decir que todas las relaciones simbólicas e incluso aquellas que aparentemente no lo sean, son susceptibles de articulación por el sólo hecho de estar insertados en la *red* que es la Cultura.

Esto, nos permite volver a vincularnos con la enunciación de Geertz que a la fecha sigue teniendo derivaciones en demás disciplinas que han apropiado a su modo la referencia que, según él mismo, en esencia es un concepto semiótico:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (2003:20)

En múltiples referencias a este autor, se detectan polémicas, críticas, anotación de debilidades y aportes que dilucidan para nuestra investigación, un aporte suficiente para su desarrollo. La principal es en todo caso, la que se dirige desde sus sucesores que básicamente indican que la propuesta de Geertz obedece a una *nueva* instancia hegemónica desde la cual se nombra lo que *hace el otro* y por consiguiente al *otro* desde su propio ser. Además, Pasquinelli agrega que la conducta del antropólogo en la propuesta de Geertz, es hacer interpretación de la interpretación, lo que conllevaría a un desvío real de las condiciones y del objeto mismo de la investigación. Agregamos

que la línea que sigue Clifford en principio, como él mismo lo indica, es con Max Weber desde la Sociología vinculada al positivismo y funcionalismo como *miradas* de sistemas cerrados y acumulación de símbolos, por lo menos en las primeras investigaciones que realiza Geertz sigue esta línea.

En seguida, otro de los planteamientos problematizadores de la propuesta de Geertz, es la que indica la disyunción entre “el análisis de la estructura simbólica de la sociedad y el análisis de la acción simbólica” (Cairo y Jaramillo: 2008: 24), lo que implicó un desfase de su teoría esbozada, respecto de la vinculación con las acciones individuales y el sistema en su conjunto; dilema que encierra en sí misma la interpretación y aparta la conexión con lo concreto; sin embargo, más allá de la improcedencia sustancial a la que alude Alexander Jeffrey (Cairo y Jaramillo: 2008: 26), Cairo y Jaramillo resuelven en palabras de Geertz que la actitud del investigador como “traficante [que] construye relatos de relatos, visiones de visiones” (2008: 39); es una habilidad que Clifford pudo hacer “consciente” en la participación e interacción como investigador entorno a los significados estudiados, incluso lo deja entrever en sus *Notas sobre la riña de gallos en Bali*.

De las fortalezas de su propuesta podemos decir que son el rompimiento paradigmático de las Ciencias Sociales y su vinculación con las Humanidades, Clifford Geertz tenía singular cercanía con la Literatura y Filosofía, que a su vez se muestra en la forma de redacción de sus artículos y libros, que no son sólo la expresión del dato por el dato, sino, se permite un estilo abierto de explicación y descripción utilizando todo el vocabulario a modo; esta particularidad permite utilizar la concepción simbólica de la Cultura para nuestra interpretación pedagógica, además de otorgarnos la posibilidad de interpretación validada desde *la radicalidad discursiva*, que para bien o para mal es un sitio de enunciación permitido, sin faltar a la intencionalidad objetiva pero sin invisibilizar la subjetiva.

Gilberto Giménez le llama *giro cultural* al impacto ejercido por la propuesta Simbólica de la cultura desde los años de 1980 en adelante, donde se retomará en las demás Ciencias Sociales e incluso las Humanidades; en ese entendido, la importancia de los

trabajos de Clifford, en vez de poner en crisis un *modus* de interpretación, exalto otros *modus* para pensar y repensar la realidad.

Para poder hacer un análisis, ya sea, de un sistema que conjunta hechos simbólicos o acciones simbólicas específicas, tanto de forma individual como colectiva, no podemos desprenderlas intempestivamente de su concreción contextual expresadas en su historia y su sociedad, lo que implica referirse directamente a un espacio y tiempo específicos, para que pueda entenderse. La sencillez y complejidad en si misma de la concepción simbólica de la cultura se expresa en que “todo” puede servir como soporte de los Símbolos y cuando decimos “todo” es porque socialmente se le pueden asignar significados a cualquier cosa, a tal grado de complejizarse en extremo.

Cuando hablamos de *soporte*, este puede ser material o inmaterial, pero indudablemente será *real* a partir de una convención social determinada. Estamos de acuerdo con Giménez cuando dice que “la realidad del símbolo no se agota en su significación” (2007: 35), agregando que no se trata sólo de *descifrar* el significado, sino, de utilizarlo como instrumento de interpretación y transformación del mundo, lo que además convierte a los símbolos en *soportes* y *dispositivos* de poder. Dicho poder estará dirigido a establecer cierto ordenamiento de los sistemas simbólicos, no es que por sí mismos, tomen un cauce irreflexivo o tempestivo; en la medida y nivel en que los Símbolos sean usados, individual y colectivamente, las prácticas ejercidas socialmente tendrán una regulación y establecimiento; según Geertz nos dice Giménez “los sistemas simbólicos son al mismo tiempo representaciones (“modelos de”) y orientaciones para la acción (“modelos para”)” (2007: 35)

Para cerrar esta revisión, nos queda volver a la Antropología de la Educación, que fue nuestro basamento para introducimos a la concepción simbólica de la cultura. Recuperando a Soria nuevamente, nos dice que una vez atravesados los distintos paradigmas en torno a definir al ser humano en su condición de educable para la Antropología, es necesario y definitorio, tener y deber hablar de *Identidad* como forjamiento y realización mediante la educación.

La definición de lo humano se engarza directamente con las preguntas filosóficas por excelencia, ¿quiénes somos y a dónde vamos?, respuestas que en primera instancia se buscaron en la naturaleza y derivaron en complejas construcciones de teorías filosóficas y por ende pedagógicas. Lo humano como aquello que lo identifica, es decir, aquello con lo que desarrolla y apropia una Identidad nos regresa al postulado de Gilberto Giménez cuando dice que la Identidad es Cultura y la Cultura es Identidad, que de primer momento nos simplifica y generaliza nuestra exposición.

Si hemos argumentado a favor desde Cassirer, que el ser humano es un animal simbólico insertado en una complejidad de significaciones y que su condición de educable le ha permitido conocer, desarrollar y transformar su entorno y con ello su realidad, entendemos que gracias a la relación primigenia en que la Naturaleza le *habla* al Ser Humano para que aprenda las formas de conocerla y a su vez, este, una vez aprendido lo enseñe a sus congéneres, se establece la necesidad pedagógica y educativa por una de sus prácticas que es la *conducción* y que ya hemos explicado, lo que entonces derivará en una determinada forma en que el Ser humano comienza a saber quién es, empieza a entender su sitio de acción y pensamiento que le permitirán desarrollar un complejo sistema organizado que se llamará sociedad. Esto implicará un determinado modo de vida, de interacción y de formas de relacionarse, es decir, el despliegue cultural en su máxima expresión.

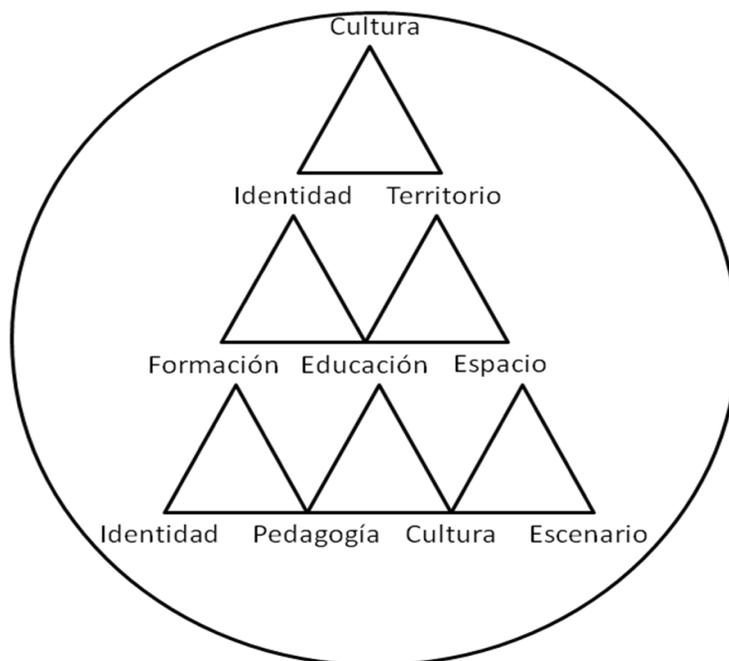
La forma en que el Ser Humano realiza la apropiación de la Cultura, es entonces el vínculo de articulación de la Antropología de la Educación en su vertiente Filosófica, por ello nuestro anterior desarrollo. Una vez que se apropia la Cultura, contiguamente e intrínsecamente se desarrolla la Identidad y esta, en palabras de Gilberto Giménez, funge como el lado subjetivo o intersubjetivo de la Cultura y su función básica es establecer relaciones y diferenciaciones, esto se aprende y enseña mediante los sistemas simbólicos en lo que está inmerso, lo que dirigirá su modo de vida cotidiano en escenarios específicos con acciones particulares.

Hasta aquí, hemos abordado la concepción simbólica de la cultura, que nos permite analizar desde la Pedagogía, la condición de educable del Ser Humano manifestada desde la Antropología, ahora toca referirnos a la Identidad.

2.4 Identidad

La Cultura es el cuerpo de la Identidad, en ella descansa. La Identidad es la materialización concreta de la Cultura, en ella se muestra. Esta doble articulación pareciera de repente confusa y vaga, sin embargo, esta relación es de suma importancia, sin ella no podría entenderse el Mundo, la Vida y el Ser Humano. Por consiguiente tampoco tendría razón de ser la Educación y mucho menos la Pedagogía. La reciprocidad entre Cultura-Identidad no es expresada como dualidad, sino, como una complementariedad de un mismo acto que nosotros argumentamos se encuentra en la educación. Una de las principales tesis que ha construido Gilberto Giménez versa sobre esta amalgama a la que le añade el Territorio para conformar la triada definida como *complejo simbólico cultural*.

En este capítulo y los anteriores, ya hemos visualizado y concentrado para nuestros fines lo que entendemos por Cultura y como es que se mimetiza con la Educación y con la Pedagogía, es decir, utilizando un engranaje simbólico o mejor dicho, un “esquema semiótico”, mostraremos cómo estos conceptos se encuentran unidos mediante una cadena de significaciones (Ver esquema). Por ende, siguiendo la línea argumentativa de Gilberto Giménez, significaría que también hemos hablado de Identidad aunque no la hayamos nombrado como tal, lo que pensado así explicaría la explicitación que haremos en este apartado para que tenga sentido todo lo que hemos dicho al respecto; y una vez que expongamos su relación con el Territorio que sería la parte última de este capítulo, podremos cerrar con la interpretación de toda nuestra investigación. Así las cosas, no queda más que dilucidar sus elementos.



Nos referiremos entonces a la Cultura-Identidad o sólo a la Identidad para no saturarnos o perdernos en algún momento. Las principales características son dos: de diferenciación (hacia afuera) y de definición (hacia adentro), es decir, existe una interiorización o apropiación de elementos simbólicos presentes en la sociedad, pero a la vez, ya que necesariamente hablamos en plural, y entonces decimos sociedades, cada una indicará cuales son dichos elementos con los que pretende formar a sus miembros, así con esta intención de caracterizar en lo particular, se expresa la diferenciación, ya que intrínsecamente no se conduce en la misma dirección, incluso desde el mismo Lenguaje, las cosas se nombran distinto, lo que permite una variación y diversificación entre ellas.

La Identidad siempre debe ser referida en un sentido propio, pero se puede ampliar su margen para referirse entonces a una *Identidad colectiva*, como aquella que refiere a un grupo más amplio, por ejemplo la familia, el pueblo, la nación, etcétera. Esto ha tenido sus críticas, porque no se trata de un cuerpo homogéneo con las mismas características en todos sus miembros, por lo general se utiliza esta referencia como una analogía para hablar de aspectos que se comparten en la colectividad en que están agrupados.

Gilberto Giménez asume el posicionamiento que inserta la identidad individual con la *Teoría de los actores sociales*, para ello propone al menos 6 elementos que alimentan su posición:

1. Todo actor ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social.
2. Ningún actor se concibe sino en interacción con otros.
3. Todo actor social está dotado de alguna forma de poder, en el sentido de que dispone siempre de algún tipo de recursos que le permite establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos
4. Todo actor social está dotado de una identidad.
5. En estrecha relación con su identidad, todo actor social tiene también un proyecto, es decir, algún prospecto para el futuro, alguna forma de anticipación del porvenir.
6. Todo actor social se encuentra en constante proceso de socialización y aprendizaje, lo cual quiere decir que está haciéndose siempre y nunca termina de configurarse definitivamente. (2005: 8-9)

En estos elementos, se expresa la integración de la Identidad en los actores sociales, por lo menos teóricamente y desde su propuesta; pero lo que queremos destacar es la importancia educativa y del sitio de interacción en el que se desarrolla su configuración, inclusive, son elementos que aun no siendo obvios están presentes.

Gilberto Giménez le llama *retorno al sujeto*, a la reflexión sobre la Identidad, pero como en muchos de los textos que hemos abordado, siempre se excluye o mejor dicho, no se incluye a la Pedagogía como posible campo de reflexión sobre el asunto. Por lo pronto, él sólo habla de la Sociología y la Antropología, aunque nosotros hayamos afirmado desde el primer capítulo que el “sujeto”, actor social o Ser Humano, se encuentra en el centro del proceso educativo y pedagógico.

La Identidad sólo puede manifestarse en la interacción social, es carácter exclusivo de la interacción cotidiana porque “El individuo se reconoce a si mismo solo reconociéndose en el otro.” (Giménez: 1992: 188). La distinción y afinidad se basa en el reconocimiento de *uno con el otro* y viceversa, a partir de ello será posible hacer una

descripción cuantitativa y cualitativa de tales o cuales características que implican la Identidad. Giménez dice que *de facto* son 2: “1) atributos de *pertenencia social* que implican la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales; [y] 2) atributos *particularizantes* que determinan la unicidad idiosincrásica del sujeto en cuestión” (2005: 10).

Dicha combinación de características permiten a los actores sociales, la multifocalidad de su Identidad, lo que no significa que se disgregue, sino, al contrario, fortalecer y enfatizar dichos atributos en pos de la consecuente dinámica cultural; la interacción social es en ese sentido, el motor que crea y recrea la Identidad, pero la interacción entendida como medio del conyunto enseñanza-aprendizaje y juntos fomentar la creación identitaria.

Los atributos de *pertenencia social* se puede decir que son primero que los *particularizantes*, esto porque incluso desde antes de nacer, ya pertenecemos a una familia, que a su vez pertenece a un grupo social, que a su vez pertenece a una nación y dentro de esta amplitud, a asociaciones religiosas o políticas, deportivas o de ocio, intelectuales, de profesión o trabajo. Una vez que nacemos, los atributos *particularizantes* se hacen visibles pero además se diversifican con el tiempo vivido:

(1) por atributos que podríamos llamar “caracteriológicos”; (2) por su “estilo de vida” reflejado principalmente en sus hábitos de consumo; (3) por su red personal de “relaciones íntimas” (alter ego); (4) por el conjunto de “objetos entrañables” que poseen; y (5) por su biografía personal incanjeable. (Giménez: 2005: 12)

lo que sólo puede ser comprendido al establecer diferenciación con los otros, es decir, estos atributos implican una cuestión interna del Ser Humano, pero agregando un siguiente argumento de Gilberto Giménez es que el establecimiento de características frontera o límites identitarios hacía afuera, permite incluso un reforzamiento de la Identidad hacia dentro. ¿Qué significa esto? Básicamente que la Identidad es construida interna y externamente en una consecutiva relación con nuestros congéneres, lo que se comprende siguiendo la línea de trabajo de Melucci cuando expone la cuestión y se refiere a la identidad como autoreconocimiento y heteroreconocimiento.

Podemos traer una larga serie de tipologías que atribuyan características especiales a las Identidades, esto sólo nos estorbaría porque no es nuestra intención ahora hacer recorrido histórico y conceptual de la Identidad, dentro de los cuales se encuentra Pierre Bourdieu con su teoría del *habitus* o Serge Moscovici y la teoría de *las representaciones sociales* como las más importantes. Lo queremos hacer notar porque no somos ajenos a su reflexión; además de que si hubiéramos escogido y retomado algunos de sus planteamientos, creemos que el desarrollo teórico que hemos realizado tendría que ser otro y no se diga del práctico. Una vez hecha esta aclaración terminaremos este apartado hablando de los modelos culturales que se sustentan en los sistemas simbólicos para crear Identidad.

Retomamos nuevamente a Clifford Geertz para que nos queden más claros estos elementos primordiales de distinción y reconocimiento en la construcción de Identidades.

Los *modelos culturales* son literalmente imitaciones o simulaciones que modelan relaciones y realidades a partir de los sistemas simbólicos, su intención es dar sentido a lo que se está viviendo. El primero es el *modelo de* interpretación y representación de la realidad, es decir, “aquello en que se hace hincapié es el manejo de las estructuras simbólicas para hacer que éstas entren más o menos estrechamente en paralelo con el sistema no simbólico preestablecido” (Geertz: 2003: 91); el segundo es el *modelo para* organizar y guiar la información de la realidad, su base está en lo no simbólico; ambas se concatenan para ser expresión adecuada y articulada de la realidad, ya que al hablar de *modelos para* como no simbólicos, estos pueden tener una significación que se desglosa en *modelos de* que obtienen todo el complejo simbólico susceptibles a las necesidades de los seres humanos.

Dicha articulación ayuda a expresar la complejidad del mundo y en el sentido explicado, la modelan, no es que por sí mismo el Mundo en interacción con el Ser Humano se signifique fácticamente, lo que sería expresión de *modelo para*; lo que si sucede es que el Ser Humano perpetuamente significa el Mundo y para ello elabora símbolos, expresión de *modelos de*.

En síntesis, todos los seres humanos no sólo somos receptores y contenedores de símbolos que se entretajan para formar sistemas o modelos de sistemas, que a su vez están imbricados en algo más complejo que es la Cultura. La Identidad no es sólo expresión o representación de los nudos en que se encuentran los atributos y características de distinguibilidad y reconocimiento entre uno mismo y los otros. No estamos únicamente insertos en una compleja urdimbre de significaciones que dirigen nuestro actuar cotidiano al aportarnos elementos y vías de cómo debemos vivir o conducirnos socialmente, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Los seres humanos tenemos la capacidad de invención y creatividad, tomando como base esta característica es que se han podido crear los símbolos para comunicar, para entendernos, para organizar ampliamente una sociedad. Veamos alrededor y tendremos muestras de esto aun el resquicio más apartado, ahí hay Identidad, hay Cultura, hay Educación; sólo pongamos un poco de atención.

2.5 Inserción al espacio significativo

El problema del espacio como categoría que hace referencia a “algo” físico, según Cassirer, es un problema filosófico debido a que será a partir de la comprensión del ser humano dentro de una estructura cósmica llamada Universo, lo que le permitirá ordenar y vincular sus lazos significativos con este. Por eso es que el espacio al que se hace referencia en los Mitos, es mágico, divino, fuera de todo orden; porque su explicación anterior a su comprensión estaba inserto en un simbolismo inmediato; lo que se rewertió con los hallazgos de la Ciencia Moderna.

La idea de espacio desde la Física tiene un carácter cuantitativo y cualitativo en el que convergen tres dimensiones posibles: longitud, anchura y profundidad, en el que se agrega la idea de tiempo, de ahí a que se use la expresión espacio/temporal para designar al infinito continuo y aunque específicamente esto no nos diga mucho, nosotros lo utilizaremos expresamente para designar el lugar material en el que se desarrollan acciones específicas dentro de un sistema simbólico que determina su ordenamiento, no es sólo un depositario y contenedor. De un espacio determinado tenemos que remitirnos a la noción de lugar como aquel espacio que puede o no ser

ocupado materialmente, lo que nos lleva a su uso y apropiación por el Ser Humano. La idea de lugar aunque refiera a la idea de espacio, en el momento en que es ocupada, se relativiza su neutralidad, todo lugar implica un sitio y un posicionamiento, por principio, cultural. Todo lugar vincula, de ahí que Aguado y Portal digan que “comprende las relaciones proxémicas (de persona a persona) y cósmicas (de personas con objetos)” (1991: 37). La apropiación del espacio es un aprendizaje temprano según Aguado y Portal, implica aprender su uso ya que cada espacio a partir de una designación o construcción de sentido, reglamentará las prácticas que pueden o no desarrollarse ahí. (1992)

En la triada que desarrolla Gilberto Giménez para analizar la Cultura, introduce obviamente el de Identidad, agregando el de Territorio. El territorio funge principalmente como una apropiación, convirtiéndose entonces en característica fundamental del desarrollo de la humanidad, ya sea como grupo o individualmente. Cuando un Ser Humano se apropia de algo, en este caso de un *pedazo de tierra*, le confiere un valor que por sí mismo no tiene, es decir, le da una caracterización de existencia, lo carga de sentido, *lo inventa*; ese *pedazo de tierra* se convierte entonces en un soporte simbólico, por ende Cultural e Identitario; según Marc Auge “todos son lugares cuyo análisis tiene sentido porque fueron cargados de sentido, y cada nuevo recorrido, cada reiteración ritual refuerza y confirma su necesidad” (2000; 31).

Entonces, el Territorio es una necesidad que contiene 3 características que son “identificatorios, relacionales e históricos” (Auge; 2000: 31), lo que significa que el Territorio colabora en la construcción de la Identidad, respecto de la pertenencia de los seres humanos, porque primariamente ahí realizan sus prácticas cotidianas y rituales que dan sentido a su modo de vida, desarrollándose una variedad de *relaciones* que se pueden establecer hacia adentro y hacia afuera del grupo perteneciente; e histórico porque regularmente se vincula a la descripción de lugar realizada en los Mitos y además, se ancla en un pasado próximo de los ancestros familiares.

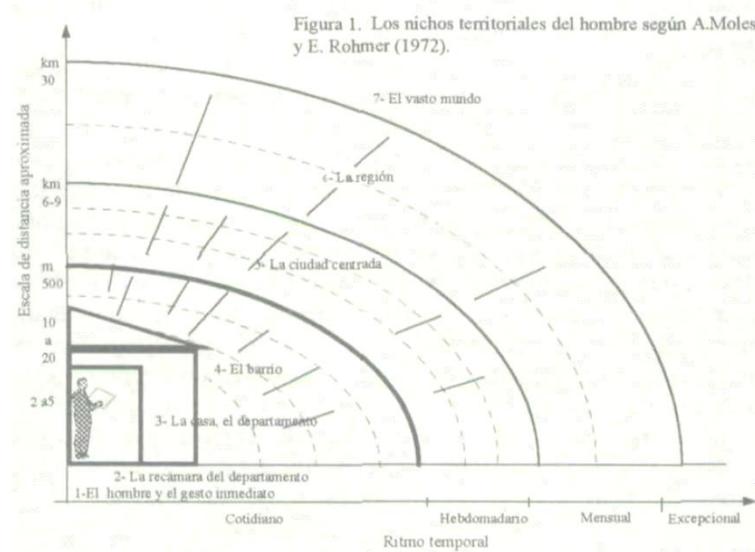
Giménez agrega como características al Territorio, *el poder y la frontera*, de modo que conjugadas con las que propone Auge, derivan dos posibles estructuraciones:

(...) *de carácter in[s]trumental-funcional o simbólico-expresivo*. En el primer caso se enfatiza la relación utilitaria con el espacio (por ejemplo, en términos de explotación económica o de ventajas geopolíticas); mientras que en el segundo se destaca el papel del territorio como espacio de sedimentación simbólico-cultural, como objeto de inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades individuales y colectivas. (2007: 124)

Sin embargo, no podemos reducir el Territorio a ninguna de las dos, porque bien es cierto que tiene una utilidad funcional que obedece a necesidades vitales y sociales, (entiéndase políticas, económicas, etc.); también su necesidad simbólica, decíamos, se enraíza profundamente en la Identidad como apego y arraigo, es decir, se corporaliza; y además, agrega Giménez, conserva su propio carácter natural (léase como paisaje, panorama, etc.). De dicha interrelación surge la idea de *Geosímbolo*³².

El Geosímbolo será el soporte de todo *complejo simbólico cultural*, materializado en un Territorio que puede ser expresado a través de su esquema de *apilación de territorios* según Yves Lacoste y que Gilberto Giménez aborda desde lo que se denomina como *nichos territoriales*, cuestión compleja porque culturalmente somos parte de un Territorio, pero a partir de afinidades, gustos, prácticas y demás características identitarias le damos un sentido distinto a los espacios a partir de una significación que permita a cada ser humano asirse y apropiarse de ellos. Traemos su esquema para que se entienda mejor

³²“El concepto de *geosímbolo* es una elaboración del geógrafo francés Joël Bonnemaïson (1940-1997†), quien representa en Europa la corriente llamada “humanista” en geografía. Según este autor, “un geosímbolo puede de[fi]nirse como un sitio, un itinerario o un espacio que, por razones religiosas, políticas o culturales, reviste a los ojos de ciertos pueblos y grupos étnicos una dimensión simbólica que los fortalece en su identidad” (2004:56). Este concepto permite profundizar el papel de lo simbólico en el espacio y supone que los símbolos adquieren mayor fuerza y relieve cuando se encarnan o se [fi]jan en lugares y parajes concretos. Desde esta perspectiva, el espacio cultural se presenta como un espacio geosimbólico cargado de afectividad y de signi[fi]cados: “en su expresión más fuerte –dice nuestro autor– se convierte en territorio santuario, es decir, en un espacio de comunión con un conjunto de signos y de valores [...]” (Bonnemaïson, 1981:249). En conclusión, el geosímbolo es un marcador espacial, un signo en el espacio que Re[fl]eja y forja una identidad.” (Giménez y Lambert: 2007: 17) *Los corchetes son míos*.



Siendo así que la casa, el hogar, el terruño familiar será el primer *nicho* que nos dotará del acercamiento básico hacia el entramado cultural, de ahí podemos seguirnos al de la escuela como el espacio predilecto de aprendizaje y apropiación simbólica para la interrelación social y de ahí, cualquier otro espacio que sea elegido por el ser humano para construir su identidad.

2.6 De escenarios educativos y su significación

Hemos ido de lo general a lo particular para colocarnos en “un dónde” que nos permita conjugar lo que expresamos desde el título de este trabajo y sólo queda explicar porque utilizamos *escenario* para situar la práctica que analizaremos. Haciendo un rastreo de cómo se define escenario en el campo de la Pedagogía, caemos en la cuenta que en muchos casos ya se da por entendido o establecido, tomando a la Escuela y el Aula o Salón de Clases como aquellos predilectos, pero, de la Educación Formal o también llamada Educación institucionalizada.

Esto nos lleva a problematizar el asunto, ya que nosotros, en este trabajo y como ya lo mencionamos con anterioridad, estamos situados en la Educación Informal, lo que de entrada permite ampliar el espectro *escénico* en los cuales exista la apropiación de la Cultura llamada educación. Así es que nuevamente retomamos a Santoni Rugiu (2001)

para encaminarnos, el inicia con algo bastante simple y es la referencia a escenario primero como *conjunto arquitectónico* que tendrá cierta distribución para organizar los quehaceres que ahí se desarrollen mediante una normatividad, es decir, una forma específica en la que se tienen y deben hacer las cosas; él pone de ejemplo predilecto la Escuela (29) pues esta edificación tiene intrínsecamente el propósito de colaborar directamente a la formación y educación del estudiantado, sin embargo, al extrapolar la acción educativa fuera de los marcos formales e institucionales y plantearla con otros *actores*, con otras escenas, con “otros telones de fondo” (30), se genera o recrea otro ambiente y con ello, la apertura de un nuevo escenario.

Hemos utilizado un concepto que por sí mismo pudiera no tener demasiado que ver con la Pedagogía y sí con el Teatro, sin embargo, dado que nos une la “línea imaginaria” de las Artes y Humanidades, utilizar *escenarios* para referirnos a un realidad educativa, es pertinente, profundicemos un poco.

Nosotros retomamos al sociólogo canadiense Erving Goffman y el uso de términos teatrales para referirse a la realidad social, además, su vinculación con los estudios de la concepción simbólica de la Cultura nos acerca más. En su propuesta nos habla de los *actores* que interactúan con otros *actores* mientras crean personajes en *escena* e interactúan en un *escenario*. Básicamente estos elementos son los que se retoman para utilizarlos en otros campos de estudio y entonces poder hablar de *actores sociales* y *escenarios educativos*.

Se agrega además el *público o espectadores* que funge también como participante de esta *teatralización* también llamada *performance*³³. La intención es que mediante la caracterización ficticia se puede representar una realidad, es decir, mientras el acto sucede es *real*. Los mismo actores son al mismo tiempo público, un último elemento es el uso de mascarar para la creación de personajes, lo que implica que a pesar de que los *actores* saben que están actuando, deben tomar enteramente en serio su papel. Si pensamos un poco en todos estos elementos de lo que es llamado *el enfoque*

³³Según Erving Goffman “actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes.” (s/f: 10)

dramatúrgico de Erving Goffman y en como sirven para analizar realidades sociales, podremos caer en la cuenta de que las analogías que podamos establecer, no son forzadas y al contrario, permiten esclarecer muchos aspectos que por lo cerradas que pueden ser algunas categorías respectivas a campos de estudio determinados, nos limitarían. “El actor es, cada vez, el *personaje* que representa en el teatro del mundo social.” (Giménez: 1992: 196).

Cuando hemos hablado del conyunto enseñanza-aprendizaje no hemos querido obviar el carácter comunicativo que contiene, esto implica que si tomamos como base el ejercicio simple de interacción³⁴, en este habrá un intercambio mediado por los Símbolos, como también ya hemos mencionado. Derivado de ellos es que según sea el caso, el sitio, el interés y el sentido de aquello que queramos comunicar, usaremos un *personaje* que cubra esa necesidad. Utilizando el otro referente que tenemos sobre la Identidad, diremos entonces que se funge un *rol social*³⁵ que es aspecto de la personalidad individual del actor social, motivado subsecuentemente por todos los demás aspectos hasta el momento mencionados.³⁶

Nosotros definiremos escenario como *aquella construcción cargada de sentido que tiene como objetivo crear un ambiente de interacción en el cual pueda desenvolverse el actor social a su conveniencia, fungiendo un rol. El escenario puede o no imitar a la realidad y a la naturaleza, sin embargo, al estar cargado de sentido se entiende que tiene una significación particular para los actores que ahí participan.*

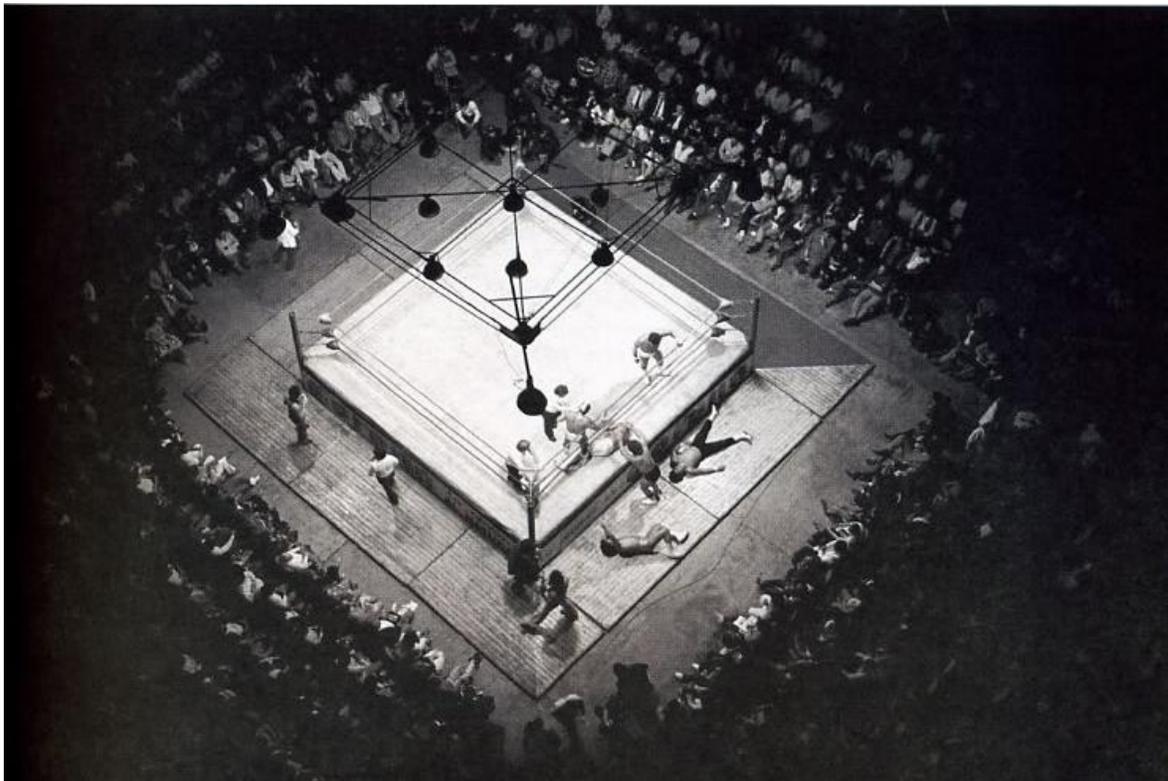
No es sólo el *lugar* dónde se habita, se vive, se come, se trabaja, se duerme; no es sólo la delimitación geográfica específica de un trozo de tierra en el planisferio terrestre; no es sólo una disposición de formaciones naturales y de una evolución del movimiento de las placas tectónicas, porque todo escenario es una modificación, una invención de los grupos humanos, dónde la apropiación del hábitat permite y permitió a través del

³⁴Según Erving Goffman, es “cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua” (s/f: 10)

³⁵Según Erving Goffman “Cuando un individuo o actuante representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, es probable que se desarrolle una relación social.” (...) la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado” (s/f: 10)

³⁶ Como lo señaló Sartre: «El alumno atento que desea estar atento, con sus ojos clavados en la maestra y sus oídos bien abiertos, se agota de tal modo representando el papel de atento que termina por no escuchar nada». (Goffman)

tiempo, adaptarse y adaptar el medio para sus prácticas cotidianas, tanto materiales como inmateriales. Todo ser humano significa el territorio donde vive³⁷, porque así lo marca su herencia cultural, porque así lo asigna el transcurso histórico, porque las condiciones económicas y sociopolíticas así lo determinaron, porque “aquí nos tocó vivir” o porque les atribuimos características con las cuales nos identificamos, por ejemplo de seguridad. Cuando se habla de un escenario se reivindica como propio, se le crea un pasado en el cual enraizar el apego y el afecto, individual y colectivo. Se narra una historia o se repite aquella que nos hayan contado anteriormente los antepasados. Por eso se defiende, porque el ser humano es el escenario, si él no coexistiera con ese escenario, simplemente sería un lugar cualquiera, un pedazo de tierra, un *no lugar*³⁸.



³⁷Entiéndase donde trabaja, divierte, descansa, etcétera)

³⁸Marc Auge define los *no lugares* como “instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas” (2000: 22) que requieren de ellos para su uso de tránsito por la acelerada vida cotidiana.

CAPITULO 3

MÁS ALLÁ DE LAS TRES CAIDAS EN LA LUCHA LIBRE

En este último capítulo nos enfocaremos en el análisis e interpretación de la Lucha Libre. Ya hemos recorrido un camino que no ha sido lineal; si bien comenzamos remontándonos a los orígenes primigenios dónde los seres humanos encontraron el punto de fuga para convertirse y para convertirnos en lo que ahora somos a través de diferentes épocas, hemos comprendido aspectos de la Pedagogía, la Cultura, la Educación y la Identidad en un ir y venir, lo que pudimos articular a través de un pensamiento espiral, es decir, ascendente y descendente.

El pretexto en toda la investigación ha sido la comprensión de la arena de Lucha Libre, y por *pretexto* nos referimos a su definición literal y metafórica que relaciona dos aspectos. El primero como la razón que justifica o antecede algo, ya sea una acción o una idea; y la segunda, ligada a lo *textil* en el entendido de “bordar por delante”, “tejer encima de”; entonces, si la Cultura es el *complejo textil*, nuestra interpretación de la Lucha Libre será la *costura* delante y detrás de ella, es decir, lo que está en el fondo pero también lo que se revela.

Una vez más, nos retrotraeremos para esclarecer uno de tantos caminos en la búsqueda de una génesis de la Lucha Libre. Como no está definida esta historia, podremos permitirnos algunas vinculaciones para anudar momentos que trascienden su conformación actual; no se trata sólo de repetir lo que ya se ha dicho, sino de aportar una vía para su conocimiento.

Al finalizar, la claridad en la exposición de elementos que aportan a la Identidad nos dará un panorama amplio de esta práctica y con ella, agregaremos una veta más a la Pedagogía.

3.1 Lucha Libre en el vestidor: origen enraizado milenariamente

Convencionalmente la Lucha Libre (LL) es un combate sobre un cuadrilátero entre dos luchadoras o luchadores, llamado *cuerpo a cuerpo*, que mediante movimientos llamados *llaves y contrallaves*, algún contendiente pueda vencer al otro, ya sea mediante la rendición al inmovilizar al oponente, el toque de espaldas planas sobre la lona durante 3 segundos contados o la descalificación por infringir el reglamento. Existen en todo el mundo variaciones de LL que preferentemente integran diversos tipos de golpes, movimientos de combate y artes marciales, esto por la particularidad del país y específicamente el grupo étnico donde se desarrollen las acciones.

Haciendo un rastreo sobre la LL alrededor del mundo, encontramos que generalmente desde tiempos que rebasan más de 2000 años antes de la época actual, cada grupo étnico contiene al interior de su cultura particular, ya sea en forma oral, representada en imagen u objetos o de referencia práctica, alguna alegoría sobre la LL.

Es preciso anotar, que la LL tal como la conocemos actualmente conlleva un sentido que dista en mayor o menor medida sobre esto que anotamos, porque será la intención de quién tenga la vivencia de dicha acción lo que dirigirá su comprensión del hecho. Con esto nos referimos a que no será igual lo que un espectador, un luchador, un promotor o en nuestro caso, un investigador nos puedan decir al respecto. No queriendo decir con ello que cada uno entenderá algo que el otro no capte, sino, que independientemente de la vivencia, interpretación y descripción individual, al momento de entrar en diálogo colectivo se pueden concatenar las diferentes reflexiones al respecto.

La LL sucede, eso la convierte en un hecho que puede ser entendido desde diferentes puntos de vista como ya hemos dicho, sin embargo, para tener claridad en lo que este trabajo pretende, esbozaremos un puente histórico que nos ayude a analizar la LL como ese escenario donde la identidad se revela, lo que sin duda explicaría por qué como pedagogos nos interesa y es relevante su estudio.

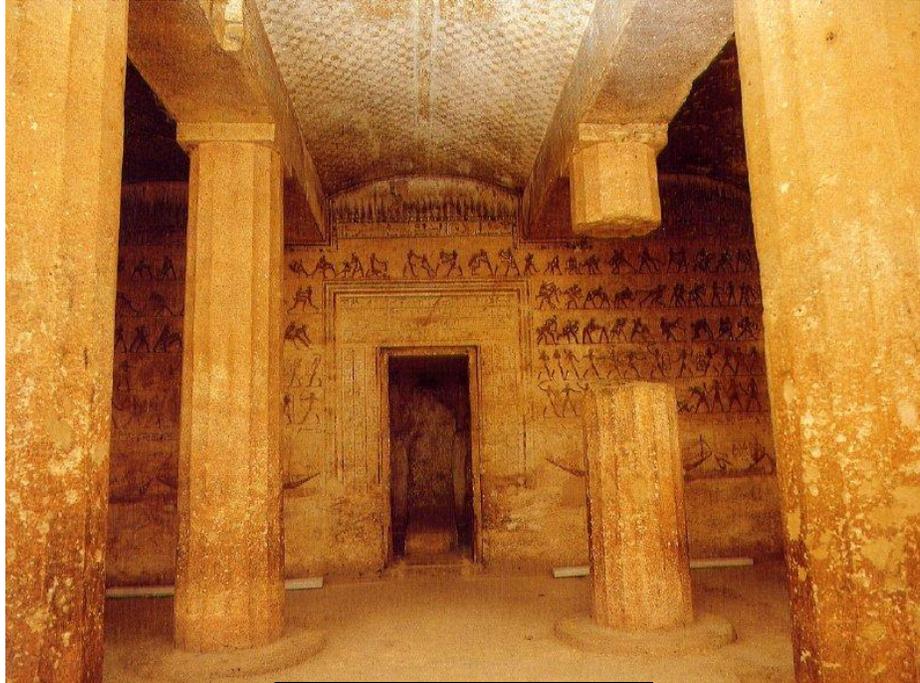
Es común hacer referencia al Imperio Griego como aquel donde se originó, desarrolló y expandió el conocimiento de lo que llamamos *occidente* y a sus acciones más cercanas a nuestra época como *occidentalización*, sin embargo y sin obviar el hecho, está es la línea histórica que nos fue enseñada desde la escuela primaria, lo que una vez hecho consciente, nos permite dislocarnos para decir que anterior a ese Imperio existieron dos grandes cúspides que albergaron saberes que posteriormente ayudarían a la construcción del mismo, hablamos de Egipto y Mesopotamia.

Lo traemos a colación porque es ahí en Egipto dónde se encontraron unos de los vestigios más antiguos y directos que refieren a la LL, hablamos de las pinturas encontradas en las tumbas de Ptahhotep³⁹ y de Neheri muy cercanas a lo que actualmente es “El Cairo”, ahí se puede observar la representación de la LL como una práctica ya ejercida alrededor del año 2300 a.C. aproximadamente, agregamos el apunte de González (2013) con unas imágenes que ilustran su comentario:



Tumba de Ptahtotep

³⁹Ptahhotep, (siglo XXIV a. C.), también conocido a veces como Ptahhotpe o Ptah-Hotep que significa Ptah está en plenitud, era un escriba que ejercía como administrador y visir de Dyedkara-Isesi, faraón del Alto y Bajo Egipto durante la quinta dinastía. Su tumba se encuentra en una mastaba al norte de Saqqara.



Tumba de Amenemhat



Tumba de Benni Hassan

La tumba del visir Ptahhotep, perteneciente a la quinta dinastía de Saqara, muestra a varios jóvenes practicando la lucha; uno de estos jóvenes el hijo del propio Ptahhotep. En los muros de esta tumba aparecen otras seis parejas más de luchadores. Todos ellos parecen ser los mismos jóvenes demostrando diferentes movimientos de lucha en una secuencia de movimiento continua [...] En la tumba de Neheri, situada en la actual el-Bersheh, podemos observar una escena en la que aparece un árbitro entre dos contendientes, ordenándoles que luchen. Al igual que ocurre en la tumba de Ptahhotep la mayoría de los luchadores que aparecen en las pinturas correspondientes al Imperio Medio aparecen desnudos, aunque algunos comienzan a utilizar una especie de falda corta o un cinturón ancho, para que el adversario pueda sujetarse a él realizando un buen agarre. ^(SIC) (2013; 2)

De estas pinturas, podemos apreciar algunos movimientos que parecen ser *llaves y contrallaves*, además de estar de acuerdo con González sobre el aspecto de rutina y secuencia que parecen desempeñar los luchadores, agregando la sospecha que podría ser entrenamiento militar.

Estos hallazgos, permiten dirigirnos en la profundización de la LL, dejando en claro que la LL se popularizó posteriormente por las Olimpiadas, pero que, mucho antes ya se desarrollaba esta práctica a primera vista, como elemento perteneciente a ceremonias funerarias, a ello iremos más adelante; por lo pronto, esto a lo que hacemos referencia implica rastrear en su etimología, ya que no son menores las raíces lingüísticas que contiene y por ende, ayudarían bastante a tener concreto que se entiende o que podemos entender por LL.

“Agón” deriva del griego y significa **Lucha, combate, partido**, en un entendido de *vencer o ganar*; asimismo, “lucta” del latín y su verbo “luctari” para referirse específicamente al combate cuerpo a cuerpo. Y **Libre** tiene su raíz *indoeuropea* en “leudh” que significa crecer y liberar, dicha raíz relaciona al latín con “liber” y al griego con “loibé”. Entonces, haciendo un emparentamiento de estas lenguas, obtendríamos “combate cuerpo a cuerpo para crecer o liberar” y que logra tener un sentido más cercano si utilizamos una de sus variaciones y decimos “combate cuerpo a cuerpo, sin obstáculos, para ganar”. Si a esto le añadimos la derivación del griego “agón” para referirnos a quién pelea, obtendríamos *protagonista* que sería la suma de “protos” que significa primero y “agonistís” que significa luchador; de igual forma, *antagonista* sería la suma de “anti”, opuesto o contrario, y “agonistís”, luchador.

En concreto, la definición básica que reconstruimos de Lucha Libre y que nos da el panorama completo de este ejercicio sería “combate cuerpo a cuerpo sin obstáculos entre un luchador y otro para vencer o ganar”. Aquí se encuentra el objetivo que tiene la LL, en su misma definición y significación, lo que toca ahora hacer, es entender poco a poco, la importancia que tenía para las sociedades antiguas, debido a que todavía no explicamos el por qué de la LL, es decir, un luchador tenía en primera instancia que vencer al otro y eso está bastante obvio, pero, ¿qué ganaba con eso?, ¿cuál era el fin o

motivación por la que se daba la lucha?, ¿por qué era (y es) importante la LL para las sociedades antiguas y ahora, para las modernas?, continuemos.

Uno de los escritos más antiguos que se tiene evidencia de su existencia y que hablan de la LL, es la narración conocida como *El poema de Gilgamesh*, unas tablillas con escritura cuneiforme que datan del año 2600 a.C. encontradas en el interior de Mesopotamia, actuales territorios de Irak, a los que hace referencia la misma narración. Referiremos los apartados donde se enuncia la LL, debido a que algunas vertientes históricas de la LL, mencionan a este personaje como iniciador de esta práctica, por obviedad, realizada antes de las Olimpiadas.

Gilgamesh es el protagonista de uno de los mitos más importantes de los Sumerios, en una de las aproximadas interpretaciones al español, refieren sobre su origen y configuración existencial como “Dos tercios de él son dios, [un tercio de él es humano]” según la Tablilla I; fuera de su reino, los Dioses también crearon a su antagonista, alguien igual a él pero que había nacido en la estepa; de entre sueños se supo que la encomienda era que “¡Luchen entre sí, para que Uruk conozca la paz!”, su nombre era Enkidu.

Su encuentro era inevitable y Gilgamesh sabía de su existencia, para lo cual envió a una mujer que le enseñaría las artes amatorias. Enkidu era un salvaje, andaba entre las bestias, sin embargo, se entregó a los placeres con la mujer. Él fue presentado posteriormente con Gilgamesh, “Se asieron uno a otro, Enlazados con fuerza, como toros. Destrozaron la jamba, Mientras el muro se estremecía” dice la Tablilla II.

Ellos estaban destinados a luchar, eran fuerzas opuestas, pero se hicieron amigos, compañeros de batallas, ahora eran fuerzas complementarias a pesar del edicto de lucha entre ellos, dado por los dioses. Habiéndolos ofendido por una de sus acciones, castigan a Gilgamesh con la muerte de Enkidu. Cuando él muere, Gilgamesh se marcha para poder remediar el mal provocado, encontrando únicamente que su viaje no podría tener los fines con los cuales él había partido de su reino.

El poema de Gilgamesh se convierte entonces en la primera narración escrita, que dará cuerpo a lo que se conoce como el *arquetipo del héroe*. Los arquetipos son modelos ejemplares que generan pautas de comportamiento y de pensamiento, han sido utilizados universalmente porque en sí mismos tienen una carga de valores que son importantes para la convivencia cotidiana, tanto individual como colectiva, sus narraciones contienen múltiples referencias simbólicas que dependiendo el contexto de enunciación, implican una relación con la conformación de Identidad.

En ese entendido, Gilgamesh al ser un luchador nato y Enkidu su contraparte, dadas las circunstancias, orillan a Gilgamesh a vivir las experiencias del *viaje del héroe*, anclándose directamente con la visión moderna que se puede tener dentro de la LL, dónde los luchadores son vistos como héroes (aunque no cumplan con todas las características propuestas en el arquetipo), sus enfrentamientos en el cuadrilátero detonan elementos ligados a la identidad, se convierten no sólo en repetición de un pasado, sino, en actualización de él. Resumimos la explicación del tránsito del héroe con Joseph Campbell, lo que nos servirá más adelante para explicar la identidad:

El héroe mitológico abandona su choza o castillo, es atraído, llevado, o avanza voluntariamente hacia el umbral de la aventura. Allí encuentra la presencia de una sombra que cuida el paso. El héroe puede derrotar o conciliar esta fuerza y entrar vivo al reino de la oscuridad (batalla con el hermano, batalla con el dragón; ofertorio, encantamiento), o puede ser muerto por el oponente y descender a la muerte (desmembramiento, crucifixión). Detrás del umbral, después, el héroe avanza a través de un mundo de fuerzas poco familiares y sin embargo extrañamente íntimas, algunas de las cuales lo amenazan peligrosamente (pruebas), otras le dan ayuda mágica (auxiliares). Cuando llega al nadir del periplo mitológico, pasa por una prueba suprema y recibe su recompensa. El triunfo puede ser representado como la unión sexual del héroe con la diosa madre del mundo (matrimonio sagrado), el reconocimiento del padre-creador (concordia con el padre), su propia divinización (apoteosis) o también, si las fuerzas le han permanecido hostiles, el robo del don que ha venido a ganar (robo de su desposada, robo del juego); intrínsecamente es la expansión de la conciencia y por ende del ser (iluminación, transfiguración, libertad). El trabajo final es el del regreso. Si las fuerzas han bendecido al héroe, ahora éste se mueve bajo su protección (emisario); si no, huye y es perseguido (huida con transformación, huida con obstáculos). En el umbral del retorno, las fuerzas trascendentales deben permanecer atrás; el héroe vuelve a emerger del reino de la congoja (retorno; resurrección). El bien que trae restaura al mundo (elíxir). (1972: 140)

3.2 Las olimpiadas y Grecia

El año 776 a. C. marcó la pauta de lo que hoy conocemos como LL. Empezaremos diciendo que su primer edición fue en el Santuario de Olimpia ubicado en el Peloponeso, península Griega; y que ahí estas fiestas y celebraciones tenían un carácter deportivo, vinculado con las bellas artes, y que a su vez eran ceremonias religiosas en honor a los dioses del Olimpo, en especial a Zeus, su principal santuario se encontraba ahí. Su celebración era cada cuatro años y en ella participaban distintos competidores de las *polis*; cuando se acercaba la fecha pactada, se establecía un acuerdo de paz entre todas las *polis*, ya que si bien pertenecían al Imperio, este todavía no tenía una unión total de todas sus ciudades-estado.

Estos actos dónde se desarrollaban carreras a pie y también las que involucraban caballos (equitación y arrastre de carros), lanzamiento de jabalina y disco, salto, *pugilato*, *lucha libre* y *pankratio*; fueron conocidos como Olimpiadas y en la época antigua tuvieron una duración de alrededor de mil años. Estas celebraciones eran importantes en factores políticos, económicos, religiosos y culturales; toda diligencia pública se tomaba un receso y se constituía una atmosfera de cooperación, hermandad y vinculación de las diferentes *polis*.

Es relevante el hecho de que la competencia de carrera a pie, era conocida como “stadion” y hacía referencia a la longitud que se tenía que recorrer y que era aproximadamente de 183 metros; de ahí derivó la palabra “estadio” para referirse al lugar para celebrar carreras a pie, hasta la fecha su significado actual sigue teniendo una íntima relación con los deportes, pero incluye según la definición de la RAE, “gradas para los espectadores”⁴⁰.

Los competidores dentro de las Olimpiadas sólo podrían ser hombres libres de las *polis* Griegas, de igual forma los espectadores; las mujeres estaban vedadas de cualquier tipo de participación, se ha anotado que el estatus de la mujer era incluso más bajo que

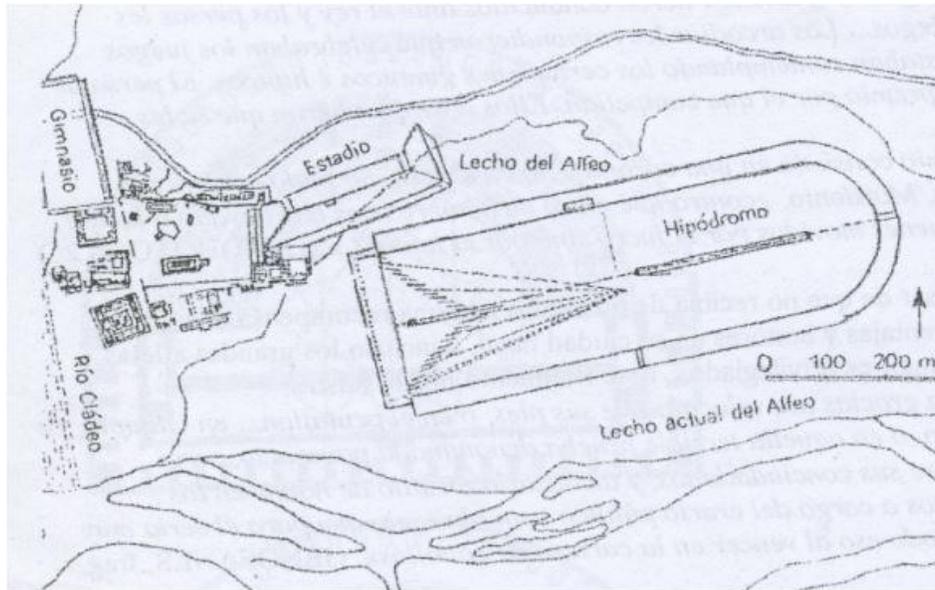
⁴⁰RAE. Edición 22.ª, publicada en 2001.

el de los esclavos, por lo menos, en esta actividad. La mayoría de competencias se realizaban al desnudo, donde el trabajo físico sobre el cuerpo también forma parte.

Los luchadores competían por “Gloria” no por riquezas, no había premio más alto que el reconocimiento y la condecoración de la “Corona de Olivo” (Castro: 2004) que era obtener el máximo honor, el Olivo en forma de aceite también se usaba para untarse en el cuerpo de los luchadores con el fin de exacerbar la esbeltez corporal. Las luchas conformaban parte del ritual que duraba 6 días, donde además el nombre de todos los ganadores se inscribía en “lápidas de mármol o placas de bronce que se colocaban en el Gimnasio” (Ortega: 1988).

El Olivo era para los Griegos un árbol sagrado que tenía dos connotaciones, la primera obedece a la guerra, en el entendido de justicia y estrategia; y el segundo, a la sabiduría y las artes. La divinidad protectora a la que se relaciona el Olivo es Atenea que con su atavío guerrero defiende los principios básicos de la civilización y el panteón griego. En diferentes mitos griegos se hace referencia al uso del Olivo, teniendo entonces distintas y variadas significaciones, lo que implicaba un alto valor estimativo al obtener la *corona de olivo* durante las Olimpiadas; a saber: esperanza, fuerza, perseverancia, paz, resistencia, en suma, la Victoria.

Cabe recalcar y concentrando la idea, aquellos que ganaban en alguno de los juegos eran considerados superiores a los demás, es decir, sus acciones suponían *actos heroicos* como los mencionados en las narraciones históricas, entonces su obtención se convertía y convertía a los hombres en ejemplos a seguir, en *Héroes* y ser héroe sólo era comparable a un *semidios*; obteniendo la responsabilidad de volverse enseñantes para sus congéneres, con ello, la motivación y estimulación de recorrer su mismo camino.



Gimnasio v Estadio en la Grecia

3.3 El gimnasio y la palestra

Encontramos en distintas referencias que el Gimnasio era una Institución educativa que servía para ejercitar habilidades, principalmente las del cuerpo, es decir, las físicas; sin embargo, en la antigüedad, también servía para educar la mente en un sentido existencial, por lo tanto filosófico; de este entendido se obtiene su carácter pedagógico expresado en una máxima del poeta latino Décimo Junio Juvenal, que ha sido retomada por el deporte y por el humanismo temprano como un estandarte, aunque en ella se encuentra un trasfondo más estrictamente religioso, “mente sana en cuerpo sano”⁴¹ (Martínez: 2011). Los Gimnasios eran centros públicos que servían para aprender y enseñar competencias físicas e intelectuales, como ya lo hemos mencionado arriba; de ahí su importancia y preponderancia en todas las *polis* griegas, ya que era el primer espacio de entrenamiento para poder participar en las Olimpiadas.

⁴¹Posible traducción al español de los versos dónde se incluye la referencia:

¿Nada entonces pedirán los hombres? Si consejos quieres, a los propios númenes dejarás sopesar aquello que nos convenga y se útil en nuestros negocios; que en vez de deleites lo más adecuado nos darán los dioses. [14] Mas cuando demandes algo y en altarcillo ofrezcas, las entrañas y divinos sesos de un lecho blanquillo, se debe pedir una mente sana en cuerpo sano. [15] Demanda un ánimo fuerte sin temor de la muerte, que ponga el último lapso de la vida entre los dones de natura, capaz de resistir cualquier penalidad, que ignore la ira, nada desee y tenga los trabajos y amargas penalidades de Hércules por mejores que los amores, cenas y plumas de Sardanapalo. [16]

El Gimnasio se usaba para las prácticas de los deportes que constituían las Olimpiadas, pero además en ellas se estudiaban las Ciencias, las Artes y la Filosofía en el entendido que todo este conglomerado cultural ayudaba a formar a los ciudadanos en la armonización de sus capacidades para el beneficio y cumplimiento de las necesidades de los estados-nación. Entre otras cosas, las prácticas dentro del Gimnasio fomentaban distintos valores que se enmarcaban en el uso de él, por un lado usarlo por cuestiones de higiene y salud, imbricación directa en lo que en la actualidad se llama fisicoculturismo, para los griegos era importante el desarrollo físico en su educación.

Existe una relación en la asistencia al Gimnasio con el *ocio* pero en su carácter fundamental de contemplación y encuentro con los dioses, no como lo veremos más adelante en la Roma del Imperio. Es evidente que el *ocio* para los griegos tenía un papel importante, les permitía por ejemplo asistir al Teatro, dónde el espacio permitía una reflexión interna que Aristóteles llamó *Catarsis*, una purificación psicosomática que permitía a los griegos liberarse de sus propios malestares. Con la dramatización de las Tragedias y Comedias griegas que por lo general representaban valores humanos en todo su desarrollo, se exponía ante el público, de entre muchas cosas, una que en particular nos interesa y que es la Justicia o lo justo. La eterna pelea entre “lo bueno y lo malo” donde el bien triunfa por sobre todas las cosas.

En el otro uso que tiene el Gimnasio como desarrollo de diálogo y debate filosófico y político, también la *catarsis* tenía un papel fundamental, según Serna y Agudelo (2006) su construcción arquitectónica obedecía explícitamente a criterios *educativos*. Esta consideración permite acercarnos de sobremano a la arena de LL actual como un escenario educativo, pero no nos adelantemos, por lo pronto cerramos la reflexión del gimnasio, con una cita *in extenso*, que revela algunos puntos que hemos explicado:

El Gimnasio viene de la voz latina *gymnasium*, en griego *gymnasion*, derivado de *gymnos*, que significa desnudo. Entre los griegos se entendía el gimnasio como un lugar donde el cuerpo se desnudaba para hacer ejercicios antes de recibir las enseñanzas de los filósofos. El gimnasio estaba construido con diferentes espacios, a saber: la *palestra*, un campo de deportes, el *stadion* o pista para las carreras, una *sala* para masajes, el *vestíbulo*, donde se guardaban todos los

implementos para la práctica de los diferentes deportes y donde los atletas se desnudaban, una *piscina de agua fría*, para refrescarse después de los ejercicios y estar dispuestos a las enseñanzas de los filósofos en espacios específicos para ello, las aulas, donde recibían las lecciones naturalmente desnudos. Simbólicamente, el término *Gimnasio* se utiliza con un sentido académico, entendido como búsqueda desinteresada de la verdad, cuando se asume como una sana lucha intelectual. “El gimnasio, de un lugar para practicar ejercicios al desnudo, se convierte en lugar de ejercicios culturales... (2006: 2)

3.3.1 La Palestra

La *Palestra* es referida en un sentido primigenio como *lugar de lucha*, tanto en su referencia de combate, es decir física, como en la que refiere a la de discusión argumentativa, es decir, filosófica. En la Palestra se salía a competir, a demostrar mediante una lucha las habilidades desarrolladas y aprendidas mediante el entrenamiento.

De esta forma es que la Palestra se convierte en el primer antecedente directo de lo que entendemos por “Escuela de Lucha” y obtiene su trascendencia porque su construcción arquitectónica permite vincular directamente la forma en que fue diseñada, a como lo entenderíamos en la actualidad con el cuadrilátero o *ring*:

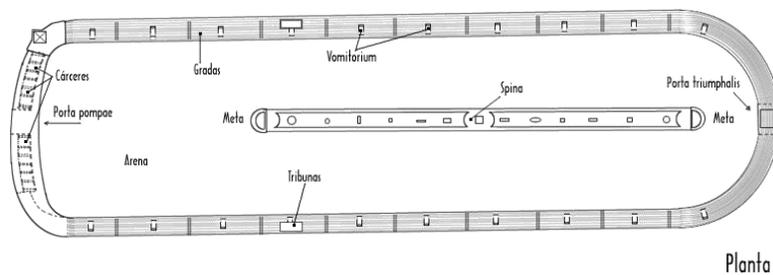
La forma más habitual de una palestra era una explanada rectangular o cuadrada a cielo abierto rodeada en sus cuatro lados de un pórtico con columnas para descansar a la sombra, provisto de bancos o asientos. En torno a esto había dependencias diversas o habitaciones para vestuario, almacenaje o algún cuarto para baños. (Fraboschi: 2002)

La palestra es entonces el lugar donde se aprende a luchar, pero además su connotación tiene implicaciones en la cotidianidad, pues rumbo a la decadencia del imperio griego, se empiezan a practicar otros tipos de actividades y se convierte entonces en referencia metafórica que también llega a nuestros días cuando se habla de “estar en la palestra” y por otro lado a “estar la arena política”. Aquí es el momento en que comienza a desvirtuarse el carácter pedagógico que contenía en sí mismo el Gimnasio y la palestra, se dará paso a la competición en favor de obtener premios, ya no era entonces el *honor* por lo que se luchaba, ahora eran competencias en forma de

concurso, de espectáculo, aquí se sesga su profundidad ritual y ceremonial, dando paso a la diversión y entretenimiento.

3.4 Roma y el circo

No se puede entender el esplendor del Imperio Romano sin hacer referencia a la edificación conocida como Circo, una construcción colosal que permitía el acceso a las multitudes, se habla de capacidades arriba de 100000 espectadores, en él se rescataron las prácticas de las Olimpiadas pero con dos características distintivas importantes: había sangre y muerte, y se les llamó *juegos*. Los juegos romanos tuvieron una periodicidad más regular, estas tenían que ver con festejos personales de los emperadores, conmemoración de fechas importantes y como “fachadas” en momentos críticos de la vida política.



Circo Romano de Emerita Augusta

La sociedad romana no se contentaba con ver representaciones escénicas como en Grecia, para ellos era fundamental ver correr la sangre verdadera, Roma se sustentaba en el triunfo de la guerra, en la muestra del poderío en batallas. Los luchadores pasaron a segundo, si no es que hasta tercer plano, ahora eran los Gladiadores los protagonistas, se permitió el uso de armas y esclavos, condenados a muerte o voluntarios que pueden ser el antecedente de la profesionalización actual de los luchadores.



Arena de un Circo romano

El *otium* perdió su carácter lúdico en su sentido educativo griego y paradójicamente se modifica a su carácter exclusivo de divertimento y pasatiempo romano; de la negación etimológica de ocio “otium” se obtiene “nec otium” que derivará en *negocio* que en principio implica un trabajo, pero un trabajo remunerado; entonces la lucha emprendida por los Gladiadores voluntarios y que se preparaban profesionalmente para ello, es el antecedente directo de los Luchadores profesionales que trabajan en la LL.

Los espectáculos de los romanos, ya grandes y terribles bajo la República, llegaron bajo los césares al más alto grado de su esplendor. Las emociones del circo habían remplazado los debates del foro y la embriaguez de los triunfos. El pueblo se rendía a ellos con ardor tal, que ya la víspera de estas grandes solemnidades iba a ocupar sus asientos y pasaba la noche en las gradas. Pan y circo, he aquí lo que era su vida. (Maestre: 2012)

Le debemos a Decimo Junio Juvenal una frase que atiende exclusivamente a la proliferación de los juegos romanos, notando que no son menores sus implicaciones que tuvo en toda la vida pública y privada de su época y aun en la nuestra. Él en su escrito conocido como *Sátira X* expresará en una traducción al español:

(...) desde hace tiempo —exactamente desde que no tenemos a quien vender el voto—, este pueblo ha perdido su interés por la política, y si antes concedía mandos, haces, legiones, en fin todo, ahora deja hacer y sólo desea con avidez dos cosas: pan y juegos de circo.

profunda sentencia que marca la pauta cuando la corrupción se insertó en los poderes políticos de Roma, esta había decidido que los gastos para llevar a cabo los juegos, correría por cuenta del Estado romano. El negocio era redondo, se entretenía al pueblo romano y se les distribuía alimento en el Pórtico de Minucius, anota Carcopino (2001: 490). La duración de los juegos podía extenderse hasta 100 días y su eficacia era innegable.

Era tanta su importancia, que en los asentamientos lejanos a la capital, comenzaron a llevarse a cabo imitaciones de los grandes espectáculos, improvisándose la construcción de teatros y anfiteatros, dónde se desarrollaban los combates de Gladiadores y las funciones eran ofrecidas por las clases altas para el pueblo. Hacia la última etapa del Imperio Romano, se intentó volver a vincular esta práctica con su carácter ritual, específicamente con los ritos funerarios, las luchas tenían que desarrollarse ya sea en la tumba o en la pila funeraria del personaje en cuestión, conocidos como *munus o munera*, siguiendo al historiador Mañas Bastidas (2011: 147-158), este nos dirá que sin embargo, siguió imperando el carácter de entretenimiento masivo, por lo cual se comenzaron a utilizar los espacios de tránsito más recurrentes.

Los *munus o munera* dieron paso a los *fora* o *forum* que eran los lugares más populares de las pequeñas ciudades. Los *fora* tenían una forma rectangular, lo que en términos prácticos impedía el total disfrute del acto. La lucha, siendo un acto de visibilidad permitió la invención de lo que es conocido como *Anfiteatro*, construcción arquitectónica en forma de elipse que disipó todas las incomodidades de los *fórum* y *munus*. Este ingenio estructural se le debe a Gayo Escibonio Curion y Augusto Cesar las modificaciones que lo perfeccionaron, desde entonces se construyeron con madera cientos de anfiteatros improvisados y algunos permanentes en piedra, que aún se conservan en ruinas.

3.5 El Anfiteatro

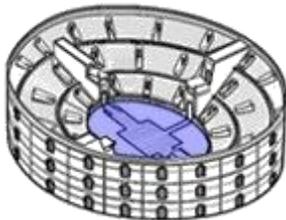
El anfiteatro es una idea totalmente romana, ya que su construcción arquitectónica fue ideada ya con fines de entretenimiento y espectáculo, principalmente para representar batallas épicas, combates históricos y *luchas*, incluso se utilizó la variable verbal *romanizar* para referirse al entretenimiento total de sus habitantes mediante la construcción masiva de anfiteatros por todo la Roma.

El nombramiento de “Arena” como un sinónimo a la construcción arquitectónica del Anfiteatro es actual, obedece a que es en ese espacio libre donde se desarrollan las acciones, aunque ella sólo se refiera a la parte central y plana (la mayoría de las veces) que se encuentra rodeada generalmente por 3 tipos de gradas:

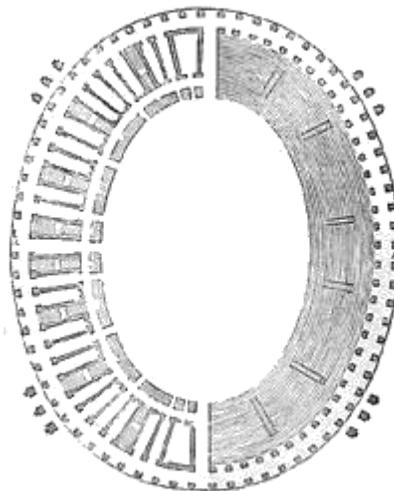
En la primera grada estaba destinada a las autoridades locales incluso a los sacerdotes y sacerdotisas (vestales), a los patricios, a los magistrados o senadores. La segunda grada pertenecía únicamente a los soldados de grado, tribunos y ciudadanos romanos (plebe con título de ciudadanos). La tercera grada pertenecía a los NO ciudadanos romanos. Las dos últimas gradas solo era asiduamente utilizadas por las mujeres de la plebe y a otro tipo de gentes. (Argenter: 2005)

El anfiteatro significa literalmente “dos teatros” aunque como edificio no responde específicamente a esta característica, ya que si así fuera tendría una forma enteramente circular y no elíptica como realmente es. Consta de dos zonas diferenciadas, la central que es el *escenario* llamada “Arena” y el graderío o *Cavea*. A la postre, la condición de uso por la diferenciación de clases se invirtió, en la parte baja se ubicaría la gente del pueblo y en lo más alto los pudientes, construyendo se palcos o gradas especiales.

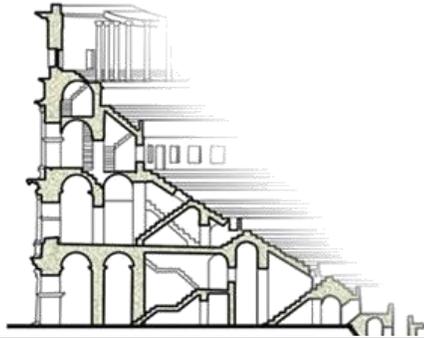
Cabe aquí pues, el punto en el que queda expresado sin dudas la relación intrínseca de “Arena y Escenario” como un sólo lugar y espacio en el que se desarrollaban los actos más importantes para el público espectador. Si bien, dicha edificación fue planeada para el desarrollo de la lucha entre Gladiadores y se delegaron las representaciones escénicas y, discusiones filosofas y políticas a otros espacios como el Teatro; los espectáculos que a la fecha se desarrollan ya no conservan la sanguinaria característica de muerte que los definía (a excepción de las plazas de toros) y han sido revestidos de algunas funciones que ya tenían pero que se fueron perdiendo con el paso del tiempo.



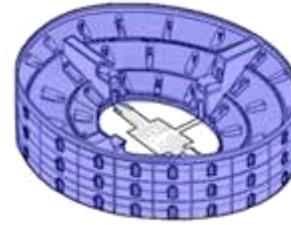
La arena del Anfiteatro



Planta de Anfiteatro romano según Vitrubio



Sección de la Cavea del Anfiteatro



La Cavea del Anfiteatro

3.6 Tres tipos de lucha olímpica: Pugilato, Pancrancio y Libre

Ya tenemos dos de tres elementos para comprender la LL. El primero fue el antecedente histórico del que surge y desde lo cual es posible definirla; el segundo es la que refiere a su posición, a su lugar, al territorio donde se lleva a cabo. Ahora toca especificar sus características que permiten dilucidar su capacidad de creación y recreación identitaria. Revisaremos entonces las características que definen la especificidad de cada uno de los tipos.

El Pugilismo es el tipo de lucha que tiene un antecedente incluso más lejano y anterior a que fuera incorporado a las Olimpiadas griegas. Los enfrentamientos o peleas con el sólo uso de los puños ha sido referido en antiguas vasijas y esculturas Sumerias y Egipcias. El uso de guantes se obtuvo primero como una protección de las manos a la hora de combatir, obteniendo además un mejor golpeo que podría incluso desfigurar el rostro del oponente. No hay consenso sobre si el Pugilato o el Pancrancio eran más duros, uno respecto del otro, esto porque en el Pugilato siempre había la “necesidad” de sangre y no había Victoria sin ella, no así en el Pancrancio aunque fuera más energético y se pudiera utilizar casi todo el cuerpo. El Pugilato es el antecedente directo del *Box* actual.

El Pancrancio se remonta a las narraciones míticas griegas, para hablar de las proezas ejercidas por Teseo en su enfrentamiento con el Minotauro y Heracles (o Hércules para

los Romanos), los cuales habían tenido un entrenamiento para el combate, siendo ese entonces el Pancracio la forma en que se les enseñaba esta arte a los militares de la época.

Pancracio obtiene su raíz del griego “Pan” que significa “todo” y “kratos” que significa “poder”; así se obtiene la construcción de “todo el poder” pero como era para referirse a los luchadores, su utilización será referida para designar a aquellos “que tienen todo el poder o que son totalmente fuertes”. Al igual que el pugilato y la lucha, este era una de las prácticas dentro de la ceremonia religiosa y deportiva llamada Olimpiadas, dejándole un espacio especial en el último día de las competencias. Este arte como ha sido referido, combina los otros dos tipos de enfrentamiento pero con la salvedad de ser más agresivo debido a que en ella era permitido el uso de cualquier técnica que dejará fuera del combate al oponente. Se le puede homologar con lo que en la actualidad es conocido como “artes marciales Mixtas” donde estás son una combinación de diferentes técnicas de múltiples artes marciales (valga la redundancia en la expresión).

Esta competencia era reservada para los más fuertes, debido a que era sólo con el uso del cuerpo y su fuerza la forma en que se podía ganar, si bien también seguía de alta estima el uso de habilidades y estrategia, básicamente quien se mantuviera reactivo a todo castigo y pudiera someter al contrincante, ya sea inhabilitando, desmayándolo e incluso luxando o rompiéndole alguna parte del cuerpo, era quién saldría vencedor de los encuentros.

El pancracio era de alta estima para los griegos, los competidores preferían morir en el combate antes de ser derrotados (Katselis: 1999), pues más que el orgullo se jugaba en el enfrentamiento. Las únicas reglas eran no meter los dedos en los ojos ni morder. Fue prohibida durante el imperio Romano por su extrema dureza. Aún así queda el antecedente vanagloriado y exaltado en diferentes formas materiales como lo son vasijas, platos, esculturas, pinturas y otros artefactos que expresan lo magnífico que era el pancracio para los griegos.

La Lucha es la vertiente que fue y sigue siendo la más popular y menos agresiva que las dos anteriores, se desarrollaba literalmente en la *arena* como superficie a modo

para que amortiguara las caídas, se le conoce como *skamma* al tratamiento del suelo para ablandarlo; la idea es someter al oponente poniéndolo con espaldas planas en el piso. Se llevaba a cabo mediante un sorteo del cual se sacaban dos parejas, independientemente del peso y la estatura; el límite de tiempo sólo era definido por la secuencia y rapidez del combate, aunque estos podían prolongarse demasiado. También formaba parte la figura del árbitro que amonestaba a quienes infringieran las normas del combate y aunque la muerte podía ser el final de la lucha, los combatientes lo preferían antes de rendirse. Básicamente estos son los elementos que se fueron formalizando con el tiempo, agregamos un último apunte de Balbás que es parteaguas para la revisión de la Lucha Libre moderna:

Al luchar desnudos, el tipo de agarre era lógicamente distinto al de otros deportes actuales, como el judo o la lucha leonesa, pues normalmente se sujetaba al contrario por las muñecas, o se le abrazaba la parte superior del tórax, pasando uno o dos brazos por debajo de sus axilas. El resultado de todo ello vendría a ser una especie de lucha grecorromana sin trabajo de suelo y con luxaciones. (2001)

Para el año 380 d.C. el Imperio Romano abrazó el Cristianismo y con ello, la abolición de cualquier tipo de práctica considerada pagana, Teodosio I fue el emperador de Roma en los años que oficialmente se reglamento esta religión monoteísta. En el 393 d.C. supuestamente fue la última edición de Juegos Olímpicos; mediante el Edicto de Tesalónica todo el panteón romano pasó a formar parte del espectro entendido como fantasía antigua, supercherías, fábulas o mitos (en un sentido peyorativo) y si agregamos que algunos dioses eran representaciones o manifestaciones de dioses griegos, toda lo que fuera vinculante a ellos paso a ser prohibido y castigado ante la ley.

Esta acción provocaría la desaparición de la Lucha durante 1500 años, siendo hasta finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX que mediante una recuperación de las Olimpiadas ahora llamadas antiguas se hizo una nueva edición. Las Olimpiadas modernas se convirtieron entonces en el máximo evento deportivo multidisciplinario; su primera nueva edición se realizó en Atenas, actual capital Griega; con ello, tal como lo plantea la estructura del Rito volvió a fundirse en el Mito ya que no es menor haberlas realizado en su *axis mundi*, su origen en Grecia. Con conciencia de ello o no, volvió a

ritualizarse, la Lucha Libre se actualizó y trajo a la era Moderna muchos de los aspectos que a continuación desarrollaremos en la especificidad mexicana que simbióticamente juvenalizó esta práctica y con ello lo dotó de nuevos y profundos caracteres identitarios.

3. 7 Lucha Libre: notas para su comprensión

Comenzaremos diciendo que la Lucha Libre es Cultura viva, encarnada en su práctica y referida vivencialmente entre aquellos que participan en ella. No es sólo cultura que se consume tal como se plantea en la definición de Cultura de *masas*, tampoco podemos enmarcarla en *Cultura popular* debido a que el uso que ha tenido últimamente es incluso peyorativo, es decir, tanto Cultura de *masas como popular* implican contracorrientes de una hegemonía que inserta directrices culturales desde una oposición, nos referimos a la Cultura de *élites* como un sistema cerrado que establece un *deber ser* en pos de la unificación y homogeneización, tanto de proyecciones sociales, como de formaciones identitarias univocas o definidas, que se convierten en estereotipos marcados. Amén de esto, será la misma dinámica cotidiana la que se sobreponga a estas tendencias, así podrían desarrollarse movimientos *contraculturales* o el nexo cultural de la *lucha de clases* como remanentes empoderadas en busca de una apropiación y dignificación de proyectos culturales e identitarios propios.

La Lucha Libre la podemos situar, según nosotros, en cualquiera de estos rubros, pero queremos enfatizar su carácter más profundo, es decir, desde uno de sus quehaceres, así obtendríamos una Lucha Libre reconstruida desde su definición etimológica que nos significa y la descripción de lo que sucede en sí misma nos dotará de su propio *ser*, no de su *deber ser*.

En su largo proceso de configuración, la Lucha Libre ha dado cabida a características transdisciplinarias e intersubjetivas que trascienden meras cuestiones deportivas y de entretenimiento; las capas la han envuelto desde los estudios de arte, antropológicos, sociológicos, cinematográficos, psicológicos, dramáticos, periodísticos e históricos. Sin embargo, se sobreentienden distintos aspectos que la conforman por lo menos en los análisis que hemos leído para nuestra investigación; por ejemplo, se dice que es

una práctica ritualizada pero jamás se explica porque, sólo se da por hecho con lo que cada quién entienda por ello.

La Lucha Libre (LL) es una de las prácticas más antiguas de los seres humanos, ella se ha encontrado representada en vestigios históricos de sociedades milenarias. Dibujos, figuras, mascararas, artefactos y escritos, son la evidencia de una práctica que inicia en el desorden del universo donde los mitos le dan atribuciones suprahumanas a personajes que *luchan* por el ordenamiento de las cosas en su mundo, con sus acciones dan origen a las cosas pero también las destruyen. Sus descripciones denotan una combinación de atributos plenamente humanos y atributos deificados, es decir, su manifestación es representativa de dos dimensiones por completo diferentes pero complementarias (la naturaleza y la cultura) teniendo por común, el sostenimiento del universo.

Todas las civilizaciones antiguas crearon esa percepción del mundo dentro de su práctica cotidiana; cuando alguna acción de la *naturaleza* a la cual no habían estado expuestos se manifiesta (por ejemplo, la caída de un rayo, la lluvia), se elucubra su génesis y su fin; estas manifestaciones que intervienen dentro de una rutina permanente, se transforman y modifican en términos de configuración y reconfiguración, tanto de las sociedades como de los grupos e individuos dentro de ella. Los actores sociales que se sienten vivir en la *irrealidad* permanente, toman estas manifestaciones de *algo más allá*, como el acceso a lo *real*; al tratar de escribirlas y explicarlas, les dan sentido y con ello nace la *cultura*.

La Lucha Libre se puede explicar entonces como un Mito de origen que lleva su celebración a un rito de armonización del Universo, donde las dos fuerzas perpetuas del caos y orden, representan simbólicamente el bien y el mal; y se manifiestan corpóreamente en los luchadores rudos y técnicos. Estos luchadores con características sobrehumanas pelean en la Arena, centro de gran poder y entronización de los seres humanos y las fuerzas vitales, donde el cuadrilátero representa el *axis mundi* y en el que los espectadores participan de forma activa, compartiendo los pedimentos mágicos vueltos gritos en favor de cada una de ellos, para que al final se

siga sosteniendo la vida y la existencia cósmica. La Lucha Libre aprende y enseña en su acontecer diario; las funciones son una o dos veces a la semana dependiendo la Arena, sin embargo, el resto de la semana se entrena, se práctica y se refuerzan los conocimientos.

La Arena de Lucha Libre conserva la edificación de un espacio distinto a los demás, incluso aquellas arenas improvisadas en la calle, en otro espacio que no sea el preciso para su desarrollo. Puede realizarse en una calle aledaña a un Mercado o Iglesia como en Auditorio Nacional o un Centro Cultural. La construcción de los llamados “templos o santuarios” de la Lucha Libre conlleva en sí mismo, la carga simbólica, su aroma *ontológico* transforma el ambiente, ya no es el desenvolvimiento común de la calle, en la atmosfera se comienza a respirar la inquietud de todos; según sea el caso, desde la fila en la entrada o en la aglomeración de la gente, la espera con ansia de que un Luchador llegue, poder tocarlo, saludarlo, sacarse una foto con él, tener en un cuaderno, poster, en la ropa o algún otro afiche su firma, será constancia del contacto y existencia con el *héroe* antes de luche en el cuadrilátero, antes de que realice un acto *heroico*.

Se hacen aclamaciones, muestras de gusto y también de desprecio; sin embargo en cualquier muestra de *afecto* se potencia la ligazón, del espectador y del luchador, unión que si bien es momentánea, confirma la posibilidad de tener un encuentro con lo que supera esta “realidad”. En la expresión “¡Esto es lucha!”, la colectividad reunida en la arena, expresa en comunión y emparejamiento, la diferencia que puede existir entre el esfuerzo del luchador que provoca sensaciones y sentimientos, y el que sólo cumple o sólo realiza los movimientos básicos.

Afuera de las Arenas ya establecidas y alrededor de los cuadriláteros improvisados, se venden todo tipo de accesorios que remiten a la Lucha Libre: muñecos, máscaras, playeras, fotografías, libros y revistas, figuras de colección, estampas, almohadas, llaveros; en fin, todo aquel soporte donde se pueda aludir a la Lucha Libre se puede encontrar; la Cultura se usa, no es por sí mismo el objeto, sino la objetivación que se haga de él, es la carga simbólica agregada a la significación que le damos, es ahora un

distintivo que nos permite establecer límites con los demás y agregación también, pero con otros.

Para poder entrar, los asistentes se revisten de elementos que los convierten en partícipes y copartícipes del ritual, ya sea con mascararas, playeras, botones, pulseras o alguno de los artículos antes mencionados o ninguno, se modifica su ser, su identidad; se elimina todo rastro que indique quienes somos, a que nos dedicamos, de dónde venimos, sólo importará una cosa que dependerá a quién apoyemos en la lucha. Incluso el estadio *liminal* se hace presente, nos homogeneizamos con la masa, con el gentío.

La vestimenta se convierte entonces en el primer elemento identificador y que nos permite participar, porque se encarnan *personajes, ídolos, ideales*; nuestra identidad se devela para poder entrar, se refuerza estando dentro, se es *rudo* o se es *técnico* en primer instancia. Pero ser rudo o técnico es una decisión y elección que puede modificarse en cada una de las luchas. Regularmente son 5 los encuentros que se ofrecen por función, pero esto varía según los promotores; cuando decimos que se puede cambiar de bando por encuentro, significa que será el gusto o afinidad que tengamos con distintos luchadores, pero también está el caso de quienes defienden y apoyan un solo bando en todos los encuentros.

La entrada a la arena de Lucha Libre, está constituida por el cruce hacia otra realidad que no es la que existe afuera, en la calle, en la cotidianidad; ahí se participa de manera tal que vaciamos y recargamos parte de nuestro ser, por el sólo hecho de entrar, participamos del ritual. En la entrada están los grandes espectaculares y las lonas que muestran que lugar es y quienes lucharán ese día, estos elementos tienen la función de diferenciar pero también de congregar, al estar por encima de las puertas, dan “abertura, paso, transición, encuentro”, es decir, nos comunican con el centro, con el *axis mundi*. Los asistentes a la función de Lucha Libre, ya sea esta por primera o consecutiva vez, tienen una comprensión básica de lo que ahí se desarrolla, con este conocimiento mínimo se da paso a su enriquecimiento con base en la experiencia que se vivenciará en la arena.

CONCLUSIONES

Hacemos referencia a la Lucha en cada aspecto de nuestras vidas, desde que nacemos y hasta que morimos, incluso, la utilizamos como metáfora en la cotidianidad; luchamos por un mejor mañana, luchamos por el amor, luchamos para sobrevivir. Luchamos para despertar los lunes por la mañana y luchamos en defensa propia, luchamos para lograr el reconocimiento de nuestros compañeros más cercanos porque así nos reconocemos a nosotros mismos.

Luchamos en muchos sentidos y con diferentes matices. Cuando lo hacemos, defendemos y atacamos según el contexto y la situación. Luchar no significa hacer la guerra o agredir, de la misma forma que luchar no es sólo ganar o competir, sino, en el mejor de los casos, enfrentar lo adverso, exhibir lo que hemos aprendido y para lo cual nos hemos preparado. Todos luchamos, incluso los animales y las bacterias, las fuerzas naturales, los pensamientos y las ideas.

Indudablemente, la defensa de este trabajo es el culmen de la lucha que iniciamos hace más de 20 años, cuando iniciamos nuestro tránsito por el sistema escolarizado. Nuestro devenir se acompañó de todos los elementos que hemos nombrado, de hecho, en cada historia de vida de cualquier ser humano, una vez analizada, podremos encontrar todos los momentos que subsecuentemente sucedieron para convertirnos en lo que ahora somos.

Lo que somos se refuerza a partir del momento en que nuestros padre y madre tuvieron la idea de concebirnos se nos va dotando de una Identidad que por principio será el nombre y género, seguidos de un rol. En el mejor de los casos seremos hijos deseados y en el más difícil, huérfanos o expósitos. Tendremos entonces una *Familia*, elegiremos una o se nos confiará alguna. Este será el primer núcleo configurador de nuestra Identidad, el primer centro socializador que nos dotará de la base con la cual participaremos y nos insertaremos en un segundo grupo cercano que estará en la calle, en la *Sociedad*. Comenzará a formarse nuestro carácter y personalidad, probablemente se nos asigne o nos autoasignemos un pseudónimo que se volverá parte de nosotros mismos, un reconocimiento interno y externo que muestre en el mejor de los casos una

característica que nos identifique de los demás, y en el peor, muestre una falta o una deficiencia, incluso corporal.

Inherente es entonces el tercer núcleo, la *Escuela*, que mediante procesos educativos y pedagógicos se nos moldeará de tal forma que seamos útiles en la sociedad más ampliada. Aprenderemos comportamientos, usos y prácticas, costumbres y tradiciones, valores, historia y memoria ancestral, pero lo más importante, símbolos y significaciones.

Tres núcleos son los que variarán su escala jerarquizada a partir del desenvolvimiento que vayamos teniendo en ellos. Su nivel de importancia cobrará sentido según el esquema y el sistema cultural que estemos vivenciando. Dichos centros serán los vértices primigenios desde los cuales *seremos y existiremos*. Su articulación se irá haciendo más compleja conforme la experiencia y la teoría, se conviertan en el alimento de apropiación y no sólo de asimilación que como individuos realizamos de la colectividad.

Quintaescencia es la Naturaleza y Cultura en un abrazo sempiterno que nos enraíza cósmicamente al Universo, a nuestra condición estelar desde su creación y nos transporta a la posibilidad futura, al inédito viable, a la tensión utópica. Somos la revelación concreta que se trashuma en el espacio y el tiempo, dejando huellas, pistas, rastros para entender quienes somos.

De las máximas preguntas de la Filosofía, una atraviesa la Identidad y sobre de ella se ha gestado el conocimiento de las cosas. El ser humano que se cuestiona sobre si mismo participa en la constante que le permite evolucionar: el conocer. Esta inquietud nata convierte lo que toca (a manera de Rey Midas) en algo asequible, en lo que es capaz de aprenderse y aprehenderse, por tanto, enseñarse. Así, la Pedagogía como conducción, nos acerca a la comprensión de todo aquello en cuanto es y puede ser, nos lleva por senderos que han sido poco explorados y nos devela los hondos intersticios donde parece no haber nada.

Preguntarnos por la Identidad nos condujo a la arena de Lucha Libre, disfrutemos.

Después de haber recorrido durante 4 capítulos que conforman este trabajo, hemos dado cuenta de singularidades que nos hemos permitido, todavía hay muchas cosas que decir, aun no queda agotado el tema; existen planteamientos en construcción y propuestas que dudan del discurso ortodoxo que no reflexiona sobre lo que no alcanza a ver.

Así, nuestra primer diatriba es iniciar la cuenta con el signo numérico 0 y parece no tener mayor incidencia, pero ¿no es acaso importante como punto de partida?

El filósofo argentino Arturo Andrés Roig en su ponencia *Acotaciones para una simbólica latinoamericana* dictada en Morelia (1985) propone que nuevas han de ser las significaciones de las ideas que se hacen en América, es decir, una semiótica que responda a las necesidades y logre captar el sentido que tenemos en este continente. Si bien, somos la composición y culminación de ideas que han gestado en otros territorios, muchas veces queda fuera de orden e invisibiliza las realidades que atraviesan la praxis cotidiana de los habitantes americanos.

Aquí se piensan y hacen las cosas distinto, distintos deberán ser los planteamientos que den cuenta de nuestra vida y con ello, las teorías y la construcción de conocimiento que pueda generarse en los campos disciplinarios del saber. En ese entendido, en el contenido que desarrollamos queda expreso de fondo una crítica a la forma en que se hace Pedagogía y a partir de ella desentronizamos su práctica.

Nos propusimos desde el comienzo de este trabajo, realizar tres acciones que nos conducirían a la comprensión total de lo que elegimos como punto central de nuestra reflexión, estas son: observar, analizar e interpretar para comprender lo que expresamos sucintamente en el título *La arena de Lucha Libre: escenario educativo informal, creador y recreador de identidades*.

Para tal efecto, se planteo un piso mínimo en el que la Pedagogía no es sólo una mirada, un enfoque o unos lentes, sino que evoca un sentir inequívoco de búsqueda y de acercamiento trasfronterizo en el que se articula con demás saberes. Las parcelas del conocimiento han constituido monopolios y tratamiento exclusivo de objetos y

sujetos de estudio, sin embargo, el ser de la Pedagogía no puede quedarse en esa imposición, debe invocar su lado fuerte: la conducción.

A continuación haremos conclusiones por capítulo, así será más fácil referir al corolario general que de forma nítida sea capaz de expresarse por sí misma.

La Pedagogía ha sido definida según el paradigma en turno, por ello que se tengan distintas concepciones que aun están en debate, la cuestión es que se da por hecho su entendimiento o se establece sin posibilidad de ponerla en duda. No descubrimos el hilo negro al traer de nueva cuenta su característica intrínseca, pero tampoco es en balde decir que la comprendemos como *conducción*. En el momento en que decimos que la Pedagogía es un Mito con las características ya mencionadas, es porque así nos hemos *conducido* a partir de ella. Las analogías a partir de este punto, muestran las posibilidades que no se reducen a un proceso, a un método, a una técnica, a una práctica, a un sistema o a una ciencia; sin duda afirmamos que la Pedagogía tiene posibilidades infinitas si la vivimos más allá de un único carácter definitorio.

La significación que podemos hacer de la Pedagogía nos lleva a entenderla como un difrasismo, entendiendo este como una construcción no sólo lingüística sino simbólica donde a partir de dos elementos que por sí mismos tienen significados, una vez unidos surge un tercer significado más complejo, más enriquecido, que no obstruye, además, sus componentes. Hacemos referencia a la *educación* y a la *formación* como esas particularidades, porque si bien es cierto que pueden llegar a tener significados distintos, en ningún momento están o entran en contradicción, al contrario, permiten fortificar en su actuar a la Pedagogía. Por una figura de la argumentación lógica llamada *silogismo hipotético* podemos establecer que hablar de educación es hablar de formación y por ende de Pedagogía, y viceversa.

Lo que proponemos no es nuevo, por lo menos no para los estudios sobre la Cultura, pero no lo hemos visto plasmado de esta forma en algún texto de Pedagogía. Y es que sin que parezca una imitación, los vínculos se presentan, se visibilizan, se concatenan. Estamos de acuerdo con Gilberto Giménez cuando dice que hablar de Cultura es hablar de Identidad y al revés, por eso es que nos atrajo su propuesta y nos dimos

cuenta que en esa doble articulación, cabe la Pedagogía, es decir, Cultura, Identidad, Educación, Formación y Pedagogía es casi hablar de lo mismo, claro está que tienen sus matices, pero aquí no invocaremos una argumentación lógica, sino, los *esquemas semióticos* que permiten armar cadenas de significaciones. Históricamente son conceptos entrelazados por variantes en sus definiciones, conforman un mismo universo discursivo, un universo simbólico.

Para que todo lo anterior tenga concreción en las realidades, se posiciona de un espacio, de un territorio, de un lugar, de un escenario. Estos también, aunque parezca, no significan lo mismo; cada uno tiene connotaciones diversas donde se incluyen pero además se excluyen prácticas y comportamientos. Cada uno logrará tener un valor a partir de cómo sea la vivencia que se tenga ahí. El territorio entonces, completa la triada que Gilberto Giménez llama *complejo simbólico cultural*, aunque no están peleadas o sean contradictorias, a nosotros nos acomodó más la idea de escenario por su vinculación explícita con los actores y de lo cual se han desarrollado teorías sociales que han utilizado estas figuras para su explicitación. Utilizando entonces esta metáfora, decimos que los escenarios y las escenas donde interactúa la Pedagogía, son varios y diversos, no sólo los exclusivamente diseñados para su quehacer. Simplemente hay que plantear pertinentemente sus conexiones, así volveremos ampliar los límites que le han sido impuestos.

Pero todo esto sería un sinsentido si no tuviera su forma corpórea, su forma física; los seres humanos siempre han estado en el centro y son precisamente donde desembocan dichas disertaciones, más allá de que pueda ser un posicionamiento *ego o etnocéntrico*, lo que queremos denotar es que la humanidad pese a algunas actividades que ha realizado en contribución de su autodestrucción, pero sin asumir con falsa humildad que sólo se ha hecho lo posible para evolucionar; al contrario, es darle el justo medio que merece, donde contiguamente con lo que existe en su rededor confluyen en la invención de lo que conocemos como Mundo.

El símbolo se convirtió en el amuleto y la contraseña para escudriñar a la Pedagogía; en la cotidianidad se utiliza la expresión “simbólicamente hablando” para referirse a una

irrealidad, a algo que no es o no existe, sin que se caiga en la cuenta de la misma expresión es una contradicción porque hablar ya implica símbolos y estos son tan reales como uno mismo. Cuando decidimos utilizar la *concepción simbólica de la Cultura* significaría en su primer sentido, hablar de algo que en realidad no es, por consiguiente una concepción donde la cultura no existe, pero como ya dijimos sería un sinsentido. Insertarnos simbólicamente en la Pedagogía a través de la Cultura es desnudarnos y desnudarla enteramente, es compartir conjuntamente aquello que nutre desde adentro, desde que es nombrada. Comprender el símbolo es más de la mitad de la vida misma.

La arena de Lucha Libre paso de un espacio para el ejercicio físico e intelectual a un mero entretenimiento, fue modificando con el tiempo su razón de ser vinculada a lo ritual, sin embargo, como práctica permitió el engrandecimiento de seres humanos comunes que hacen proezas sólo comparables con las grandes narraciones; como teoría se desarrolla y es visible en la táctica y estrategia de los grupos étnicos para su cohesión; como proceso ha desencadenado posibilidades de encuentro y reestructuración del tejido social.

Es escenario educativo informal porque se aprenden valores, modelos de comportamiento, tiene repercusiones internas desde los infantes hasta los adultos mayores. En lenguaje ahí expresado da muestra de la visión, entendimiento e inserción de la sociedad. La socialización es innegable, se comparten códigos y se hacen amistades, se intercambian historias y se amplía la memoria. Se convierte en un microuniverso que es reflejo de las condiciones explicitas del contexto.

Crea y recrea identidades desde la invención de los personajes, es decir, de los luchadores; desde la creación de historias para vincularla a las realidades, el luchador realiza su trabajo arriba del cuadrilátero pero no es nada sin el espectador, sin el aficionado. El revestimiento es mutuo, se inventan o reinventan formas de ser, se conceden permisos implícitos y explícitos, la Lucha Libre nunca es, está siendo, igual que la Pedagogía.

REFERENCIAS

- AGUADO, J. y PORTAL, M. (1991), "Tiempo, espacio e identidad", en *Alteridades Revista de estudios sociológicos*, volumen 1. México: Universidad Autónoma Metropolitana. pp. 31-41.
- AGUADO, J. y PORTAL, M. (1992). *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- AGUILAR, A. (2004a), "La hermenéutica filosófica de Gadamer", en *Revista Electrónica Sinéctica*, número 24, febrero-julio, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. pp. 61-64.
- AGUILAR, A. (2004b), "Conversar para aprender, Gadamer y la educación", en *Revista Electrónica Sinéctica*, número 23, agosto-enero, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. pp. 11-18.
- ANÓNIMO. *Poema de Gilgamesh*.
- ARGENTER, P. (2005), *Gladiadores, los combatientes del espectáculo romano*. España.
- AUSTIN, A. (2006), *Los mitos del tlacuache*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- BALBÁS. Y. (2001), *Lucha, pankration y pugilato: deporte preparando la guerra*.
- BARTHES, R. (2003), *Mitologías*. España: Editorial Siglo XXI
- BERMEJO, A. (2013), "El Ocio festivo en Grecia y en Roma antiguas", en *Temas de cultura clásica*, septiembre. México.
- CAIRO, C. y JARAMILLO, J. (2008), "Clifford Geertz y el ensamble de un proyecto antropológico crítico", en *Tabula Rasa*, número 8, enero-junio. Colombia. pp. 15-41.
- CAMPBELL. J. (1972), *El Héroe de las Mil Caras. Psiconalasis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARCOPINO, J. (2001), *La vida cotidiana en Roma en el apogeo del Imperio*. España: Ediciones temas de hoy.

- CASSIRER, E. (1968), *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO, I. (2004), *Liturgia del olivo: funciones y significados en la Semana Santa de Sevilla*. España: Universidad de Sevilla.
- COLOM, A., DOMÍNGUEZ, E. Y SARRAMONA, J. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación*. España: Editorial Ariel.
- COOMBS, P. (1985). *La crisis mundial de la educación perspectivas actuales*. España: Editorial Santillana.
- CUCHE, D. (1999), *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Argentina: Editorial Nueva Visión.
- ELIADE, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. España: Editorial Guadarrama/Punto Omega
- ELIADE, M. (1991), *Mito y realidad*. España: Editorial Labor.
- ELIADE, M. (2001), *Nacimiento y Renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana*. España: Editorial Kaidós.
- FALQUE, J. (2003), “«What’s cultura?» Cien años de controversias en la antropología anglosajona (1871-1971)”, en *Gallaecia*, número 22. España: Universidad de Santiago de Compostela. pp. 531-554.
- FRABOSCHI, A. (2002), *La Educación en Grecia: Atenas s. V A.C.* Argentina: Universidad Católica Argentina.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Brasil: Editorial Paz e Terra S. A.
- GADAMER, H. (1997). *Verdad y Método*. España: Ediciones Sígueme.
- GEERTZ, C. (2003), *La interpretación de las culturas*. España: Editorial Gedisa.
- GIMÉNEZ, G. (1992), “La identidad social o el retorno al sujeto en sociología”, en *Revista Estudios de Comunicación y Política ‘Versiones’*, número 2, abril. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Xochimilco. pp. 183-205.
- GIMÉNEZ, G. (1999), “Territorio, cultura e identidad. La región sociocultural”, en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, época II, volumen V, número 9, junio. México. pp. 25-57.

- GIMÉNEZ, G. (2005), *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales.
- GIMÉNEZ, G. (2005-I), *Teoría y análisis de la cultura. Volumen 1*. México: CONACULTA. Colección Intersecciones.
- GIMÉNEZ, G. (2005-II), *Teoría y análisis de la cultura. Volumen 2*. México: CONACULTA. Colección Intersecciones.
- GIMÉNEZ, G. (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.
- GIMÉNEZ, G y LAMBERT C. (2007), “El desierto como territorio paisaje y referente de identidad”, en *Culturales*, volumen III, número 5, enero-junio. México. pp. 7-42.
- GONZÁLEZ, P. (2013), *Artes marciales en el antiguo Egipto*. Kenshinkan dôjô.
- GROUBET, L. (2006), *Espectacular de Lucha Libre*. México: Trilce Ediciones
- HEIDEGGER, M. (2000), *Carta sobre el humanismo*. España: Alianza Editorial.
- HOBBSBAUWM, E. (2002), *La tradición inventada*. España: Editorial Crítica.
- KATSELIS, V. (1999), *Pankration: la historia del ancestro deporte y arte marcial de Grecia*. España.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1995), *Antropología Estructural*. Argentina: Ediciones Paidós.
- LUPIN, J. (2004), *El lenguaje secreto de los símbolos: libro primero*. Argentina: Editorial independiente.
- MAESTRE, A. (2012), “Los espectáculos públicos en Grecia y Roma”, en *El inconformista digital, periódico independiente desde el subsuelo*, enero. España.
- MAÑAS, A. (2011), “Munera gladiatoria: origen del deporte espectáculo de masas”, en *Tesis doctoral*. España: Editorial de la Universidad de Granada.
- MAUSS, M. (1979), *Sociología y antropología*. España: Editorial Tecnos.
- MARC, A. (2000), *Los «no lugares» espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. España: Editorial Gedisa.
- MARDONES, J y URSUA, N. (1994), *Filosofía de las Ciencia humanas y sociales*. España: Editorial Fontamara.
- MARTÍNEZ, S. (2011), “Panem et circenses y otras frases de juvenal”, en *Revista de Humanidades Sarasust*, agosto.

- MARTÍNEZ DE SORIA. (2006), “Antropología de la educación para la formación de profesores”, en *Educación y educadores*, volumen 9, número 2. Colombia: Universidad de La Sabana. pp. 149-167.
- MÖBIUS, J. (2008), *Y detrás de la máscara... el pueblo*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- MONSIVÁIS, C. (1996), *Los rituales del caos*. México: Biblioteca Era.
- MORIN, E. (2008), *El Método 5. La humanidad de la humanidad, La identidad humana*. España: Editorial Cátedra.
- ORTEGA, V. (1988), *Desde Atenas, Las Olimpiadas*. Cuba.
- PEACOCK, J. (2005), *La lente antropológica*. España: Alianza Editorial.
- RAMA, A. (1998), *La ciudad letrada*. Uruguay Editorial Arca.
- SANTONI, A. (2001). “Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: UNAM, CESU, Fondo de Cultura Económica.
- SARRAMONA, J., COLOM, A. y VÁZQUEZ G. (1998), *Educación no formal*. España: Editorial Ariel.
- SERNA, H. y AGUDELO, E. (2006). “A cerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Aristóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes”, en *Uni-Pluri/Versidad*, Volumen 6, numero 1. Colombia: Universidad de Antioquía.
- SOBREVILLA, D. (1998), *Idea e historia de la filosofía de la cultura*. España: Editorial Trotta.
- TURNER, V. (1988), *El complejo proceso ritual*. España: Editorial Taurus.



“Bendita Lucha Libre nunca te acabes”

Cassandro