



RELACIONES ENTRE RITO Y CREACIÓN. UN ANÁLISIS DESDE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

RELATIONS BETWEEN RITUAL AND CREATION. AN ANALYSIS FROM THE
PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Volumen 6, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-28

Este número se publicó el 1° de enero de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21717>

Leonardo Otálora Cotrino

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



RELACIONES ENTRE RITO Y CREACIÓN. UN ANÁLISIS DESDE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

RELATIONS BETWEEN RITUAL AND CREATION. AN ANALYSIS FROM THE PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Leonardo Otálora Cotrino¹

Resumen: El propósito de este ensayo es hacer un aporte a la educación desde la antropología pedagógica. Se parte del supuesto de que la educación instrumentalizada en las formas de transmisión, directiva, unidireccional y racionalizadora ahoga la capacidad que tiene el sujeto de construir universos simbólicos, lo aleja de desarrollar una visión correlacional con el entorno social, lo paraliza como sujeto político ante la toma de decisiones y la acción. Frente a esta problemática, a lo largo de esta propuesta, se muestra los alcances que puede tener en los espacios educativos la interrelación entre arte, mimesis, ritualidad, transgresión y liminalidad. Dicha correspondencia permite potenciar una subjetividad dialogante con el otro, abierta al descubrimiento de sí misma y de su entorno, consciente de su corporeidad, de su correlato natural, sustentada en las poéticas de la acción y, generalmente, en actitud creadora, es decir, en el ejercicio de una ciudadanía activa.

Palabras clave: ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA, MIMESIS, RITUAL, TRANSGRESIÓN, LIMINALIDAD, CREACIÓN.

Abstract: The purpose of this essay is to make a contribution from pedagogical anthropology to education. It is assumed that instrumentalized education in its transmittional, directive, unidirectional and rationalizing forms, suffocates the abilities that the subjects have to build symbolic universes, it alienates them from developing a correlational vision with their social environment; it paralyzes them in their roles of political subjects when they have to make a decision or to take action into something. Bearing this issue in mind, this proposal shows the impact that arts, mimesis, rituality, transgression and liminality -and the interrelation among them- could have in the educational contexts. This relation allows the maximization of a dialogue subjectivity with the other human beings, always opened to the discovery of themselves and their environment, self-conscious about their corporeity and natural correlate; supported by the poetics of the action, in a frequent creative attitude, this is, practicing an active citizenship.

Key words: PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY, MIMESIS, RITUAL, TRANSGRESSION, LIMINALITY, CREATION.

¹ Profesor de tiempo completo de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño. Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Dirección electrónica: leonardo.otalora@utadeo.edu.co

Ensayo recibido: 16 de febrero, 2015

Enviado a corrección: 4 de junio, 2015

Aprobado: 5 de octubre, 2015

1. A manera de Introducción. Algunas anotaciones sobre la relación entre mito, rito y educación

Muy poco se ha indagado sobre la incidencia del pensamiento mítico y de la ritualidad en el campo educativo, excepción hecha de los valiosos aportes de Wulf (2004). Esta tarea se ha desarrollado más ampliamente, pero en forma indirecta o quizás sugestiva, desde la antropología, la sociología y la antropología filosófica a partir de los trabajos de autores como Malinowski (1995) y Durkheim (1982)², quienes empezaron a encontrar los estrechos nexos entre ritual y educación (acción formadora) y desde la antropología general y las religiones comparadas a partir de los afortunados aportes de Eliade (1991), Caillois (1989, 1996), Cassirer (1996a), Campbell (1997) y Huizinga (2004)³, los cuales ahondaron en la relación indisoluble entre mito, rito y arte (acción creadora). Respecto a lo anterior, es de mucha importancia poder sacar a la luz desde la antropología pedagógica⁴ la importancia del ritual para dimensionar generosamente las posibilidades de la labor educativa.

Las corrientes antropológicas y etnológicas modernas que estudian el fenómeno del mito se centran en dos aspectos fundamentales: uno objetivo, que hace referencia a los objetos o temas del pensamiento mítico, aludiendo a las narraciones propiamente dichas; y otro subjetivo, que se relaciona esencialmente con los motivos que subyacen a dicho pensamiento. No obstante, es al nivel subjetivo en donde se percibe una verdadera unidad interna de dicho pensamiento, precisamente a causa de su actividad simbólica, que se manifiesta en forma constante e invariante (Cassirer, 1996a). Así, el mito entendido como motivo abarca dimensiones profundas que van más allá del problema de la representación o de la alegoría, que tienen que ver inextricablemente con instancias de *acción* del ser humano, ligadas con aspectos esenciales de la vida (rito). Por esta misma razón, el mito no

² Dichos científicos sociales, gracias a la investigación etnográfica y al estudio profundo de sociedades aborígenes de comienzos del siglo XX, lograron dilucidar el papel del pensamiento mítico y especialmente del ritual en la conformación de la distintas esferas de la cultura. La educación, en tanto transmisión oral y reactualización del saber gracias al ritual, son el pilar de la cohesión social.

³ El común denominador de estos pensadores, cuando incursionan en el complejo universo de las religiones comparadas, es conferirle a la dimensión mítico-ritual un profundo sentido en su amplitud simbólica. Es por ello que el lenguaje, el arte, la ciencia, el mito y la filosofía conforman espacios privilegiados de actividad imaginaria, en donde la vida adquiere una dimensión antropológica inusitada.

⁴ Para el propósito de esta investigación se entiende Antropología Pedagógica desde la perspectiva de Christoph Wulf (2004), y adicionalmente desde aquellas de Darnell, Gluz y Tedesco (2007). En síntesis, toda pedagogía debe hacerse una pregunta por el hombre, pero debe ser un interrogante que sobrepase lo puramente instrumental como lo puramente racional de la educación. De este modo, la antropología pedagógica centra su mirada en el sujeto de educación, el educando, el sujeto niño ligado a un contexto socio-cultural, autoreferenciado, relacional, no entendido solamente como el depositario de unos conocimientos sino como el artífice de experiencias cargadas de sentido en el plano de la acción y el descubrimiento. Se trata de un sujeto-mundo, que habita un cuerpo y que se vincula socialmente con los otros y con la naturaleza. A este sujeto niño debe ponérsele en una visión prospectiva y humanizante.

puede entenderse en un sentido estático sino dinámico y vital, en relación estrecha con situaciones concretas y definitivas de la vida de los sujetos no como entes aislados sino al interior de un grupo, gracias a una cultura compartida (Cassirer, 1996b). Además, es en el aspecto subjetivo en donde el mito cobra especial importancia en su relación con lo político, lo ético, lo ecológico, lo estético y lo educativo en la medida en que se pueden entrever aquellos vínculos en los que el mito no solo como narración, sino como acción (mito-rito), entra en relación estrecha con el plano de la creación de la realidad (*poiesis*), en el íntegro sentido de la palabra (Otálora, 2011a)⁵.

De acuerdo con lo anterior, conviene aclarar que el propósito de este escrito es retomar algunos aspectos característicos del universo mítico y ritual y ponerlos en diálogo con algunos problemas sociales, específicamente educativos, habida cuenta de que existe una estrecha relación entre el mito, el rito y la educación: elementos que pueden ser entendidos como factores decisivos de ampliación del ser humano y que pueden ser aplicados a aspectos bien puntuales de las prácticas educativas. En este sentido, no hay que olvidar que el mito, en su sentido originario, desempeñaba en las sociedades tradicionales el papel que cumple hoy día la educación. Por ello se comprende que:

La educación en las sociedades modernas no hizo otra cosa que truncar el largo proceso de formación dado al sujeto dentro de la comunidad, al lado de la familia, y lo circunscribió a una esfera externa, altamente especializada y focalizada en el otorgamiento de conocimientos cada vez más orientados, bien fuera a un campo del saber específico, o a unas prácticas, destrezas y manipulación de técnicas necesarias para la vida en sociedad. (Otálora, 2011a, p. 253)

En las llamadas sociedades tradicionales⁶ los mitos se definen narrativamente como las historias que le dan sentido y orientación a la cultura, sobre sus usos, valores y sus creencias. Pero la narración mítica, como tal, carece de valor en tanto que constituye solo

⁵ Este estudio no intenta analizar el mito como realidad unitaria, como tampoco le preocupa desentrañar los elementos más complejos y característicos de dicho fenómeno, ya que de eso se han ocupado especialistas y existe una gran literatura al respecto.

⁶ Aquí es importante subrayar que el uso de la expresión de 'sociedades tradicionales' no pretende ser un eufemismo o una atenuación de la inadecuada expresión 'sociedades primitivas' sino una posición que busca estar allende a la discusión semántica en la que, en procura de cierta objetividad, se quiere hacer alusión a aquellas sociedades que usualmente se relacionan con pueblos indígenas, comunidades tribales, sociedades rudimentarias, salvajes, pre-modernas, etc. Lo importante es dejar en claro que hace alusión a aquellas sociedades que, bien en el pasado como en el presente, conservan una organización social sustentada en esquemas de vida previos y ajenos a los que encontramos en las sociedades llamadas modernas como en las que fundan preponderantemente su régimen económico en el predominio del capital como elemento creador de riqueza.

una parte de la totalidad y quizás la menos importante. Lo que realmente reafirma este corpus, entendido como visión del mundo, es la *praxis*, es decir, su aplicación en la vida real a través del ritual. Podría decirse, figurativamente, que al interior del pensamiento mitológico existen dos dimensiones que se complementan y dialogan permanentemente, una teoría y una práctica, un *logos* y una ritualidad. En este caso, la ritualidad viene a ser la puesta en marcha o puesta en escena de los libretos míticos (Eliade, 1991).

Desde los ritos de nacimiento hasta los ritos de preparación para la muerte, pasando por los ritos de adolescencia y de adultez, el hombre y la mujer de las sociedades tradicionales deben cumplir con múltiples exigencias culturales ligadas fuertemente y, en mayor medida, a los credos religiosos y espirituales compartidos por el grupo, hábitos y costumbres que salvaguardan su cohesión y subsistencia. A partir de dicha ritualidad se da un despliegue del ser, una ampliación ontológica que cobra proporciones antropocósmicas distintas. Respecto a ello es importante entender que el mito no sirve para satisfacer una necesidad puramente explicativa de lo que sucedió en los primeros tiempos, sino que su función es la de actualizar o revivir dicha realidad, convirtiéndola en fuente de vida de la comunidad y la responsable de la estabilidad, de la prosperidad y de la fecundidad del cosmos entero. Esto explica por qué para el primitivo (aborigen) el estar en el mundo está ligado a una experiencia de la *acción* más que de la *abstracción* (Cassirer, 1996a).

Por su parte, la consciencia mítica está fuertemente ligada a la dimensión emocional del hombre y por ende está unida indisolublemente a su *realidad de acción*. Esta peculiaridad la llama Cassirer como el carácter *fisiognómico* del mito (Cassirer, 1996a). El elemento *activo*, conectado con las emociones, está decididamente por encima del elemento teórico. De esta manera, Cassirer observa que "los ritos son, en efecto, manifestaciones motrices de la vida psíquica. Lo que se manifiesta en ellos son tendencias, apetitos, afanes y deseos; no simples representaciones o ideas" (1996b, p. 37). Los ritos, en cuanto actos, son en definitiva el componente vital de la memoria y la definición real de la concepción del desarrollo de la vida. El carácter *fisiognómico* o emotivo del ser humano revela la sinuosidad de su espíritu, su carácter siempre inacabado y voluble, su naturaleza imprevisible, que escapa a la pretensión de regularidad y universalidad que muchas veces busca imprimirle el pensamiento científico.

El papel del ritual, en relación con las emociones, cobra siempre más protagonismo que el mito, ya que se adentra en las profundidades del universo espiritual del ser humano,

no solo de las sociedades tradicionales sino del hombre moderno⁷. Caillois (1989) muestra cómo las necesidades internas o psicológicas llevan al individuo en conflicto a sobrepasar la dimensión prescriptiva del mito hasta llegar a la dimensión ritual, es decir, al mundo práctico y de la acción dramática. Para ello es importante, según Caillois (1989), la figura mítica del héroe, que constituye el elemento evocador e inspirador que conduce al individuo a la grandeza en virtud de la prueba.

Campbell (1997), al igual que Caillois (1996), hace un acercamiento a la vida emotiva del ser humano a través de la figura del Héroe, y de la misma manera que él, centra su atención en el significado espiritual del sentido dramático de la existencia. De este modo, se hace traslúcido en el planteamiento de ambos autores, como en el de Cassirer (1996a), el reconocimiento de la parte activa del rito, inmerso en el magma de las emociones⁸.

Ahora bien, surgen múltiples interrogantes acerca de la devaluación de la vida afectiva del ser humano al lado de las exigencias de un entorno que en la modernidad se hace cada vez más utilitario. La conciencia se fragmenta en pensamiento y en emoción dentro de las orientaciones más pragmatistas del tecno-cientismo, haciéndose creer que el aspecto emotivo se relaciona más a la sensiblería y a la debilidad humana. Como lo revela Scheler (1994), esta fragmentación abandera un antropocentrismo de corte intelectual, en el cual se asimilan groseramente realidades negativas en torno a la *patología* emocional. De este modo, el imperio de la razón ve frecuentemente con desconfianza, como un despilfarro existencial, los saltos de emoción propios del género femenino, de la infancia, de los grupos étnicos en atraso y eventualmente los del arte en general. Frente a los imperativos cada vez más dominantes de efectividad y rendimiento económico, en medio de una atmósfera signada por los resultados a corto plazo y por la objetividad, la esfera de las emociones o del sentimiento queda cada vez más contaminada de sospechas.

El núcleo de interés de esta investigación radica precisamente en develar la importancia de la *acción* en el sentido de la *creación* en los contextos educativos⁹ y de la

⁷ Al respecto, cabe subrayar que en las sociedades modernas, a pesar del enfriamiento de la vida religiosa teísta, se presentan diferentes formas de re-sacralización ancladas en manifestaciones religiosas de tipo sociolátrico; por lo tanto, hacen aparición mitos y ritos políticos, económicos, intelectuales y mediáticos esparcidos por las diferentes esferas de la cultura. Para profundizar en este tema véase Giner (1994); Sauret (2001); Rivière (1995) y Otálora (2012b).

⁸ Eliade (1991) muestra de qué manera los relatos míticos modernos dados en la literatura y en el cine tienen una fuerte incidencia en la cultura, en ellos se concentra en gran medida las proyecciones emocionales de la sociedad, sobre todo en términos de identificación estética y moral. Ni qué decir del papel que cumplen los medios de comunicación y en especial la publicidad. Véase Otálora (2012b).

⁹ Si bien los espacios escolares tradicionales son considerados el lugar en donde se instituye la educación, esta reflexión se aplica a todos aquellos espacios formales y no formales en donde se agencie la formación de seres

pertinencia de potenciarla gracias a la comprensión de la conciencia mítica y de las implicaciones del ritual, entendido éste como acción creadora, con un profundo sentido político. Para tal efecto, el estudio del ritual en las sociedades tradicionales ilumina y permite ver el significado de la potencialidad de un sujeto (atemporal) en cuanto ser deseante, abierto y transformador del mundo próximo. Si la escuela, en contrapartida, se ha convertido en el espacio circunscrito de la imitación y de la sumisión, y no en el lugar privilegiado del poder de la creación y de la transformación de la realidad circundante, entonces la educación debe explorar nuevos trasuntos y tender a nuevos derroteros que cambien ese determinismo. El universo de la conciencia mítica da luces para revitalizar un nuevo proyecto de subjetividad, actuante, auto-referenciada, propositiva y en permanente diálogo con la realidad en todas sus manifestaciones (Otálora, 2011a). Es por ello que aquí se aborda una antropología pedagógica, que muestra claramente cómo la mimesis, la ritualidad, la transgresión y la liminalidad tienen un profundo sentido educativo, una antropología que pone en juego una diferente manera de ver lo humano y de agenciar un nuevo modelo de sociedad, que finalmente responde a los retos de una época que desafortunadamente ha convertido en credos únicos al éxito y el consumo.

Cabe aclarar que esta investigación hace un abordaje teórico desde múltiples disciplinas de las ciencias sociales como la antropología, la sociología y la antropología filosófica pero se articula fundamentalmente desde la antropología pedagógica, de ahí que pueda ser considerada transdisciplinar. A nivel metodológico, se enmarca en la investigación de tipo documental, de corte cualitativo. Desde los principios epistemológicos y metodológicos, los paradigmas que la guían son el hermenéutico y el crítico.

2. Una educación sustentada en la acción política: Arte, mimesis y ritualidad

A propósito de la pérdida de la dimensión de acción en la escuela (Wulf, 2004), precisamente por la fuerte propensión a la actividad intelectual, y al subsecuente desequilibrio que se establece entre los constructos mentales por sobre los espacios rituales de expresividad corporal, de creatividad artística, de apertura lúdica y performática política, a continuación se pone de relieve, desde el punto de vista antropológico, el valor del arte, la mimesis y la ritualidad.

humanos. Por lo tanto, está referida principalmente a los espacios educativos de niños y niñas. (Educación básica), pero bien podría aplicarse a aquellos en donde estén implicados adolescentes y adultos (Educación secundaria y superior) como a contextos de desescolarización y de formación alternativa. Es por tal razón que en este escrito hablaremos indistintamente de niños, jóvenes, adultos, en términos de sujetos.

Si la mimesis, desde el punto de vista de la estética, ha sido comúnmente comprendida como simple imitación, representación o adecuación al medio circundante (Grassi, 1968) (bien sea a las ideas o a las formas, gracias a la utilización de unos medios plásticos, verbales, auditivos, entre otros), resulta más pertinente entenderla, en lo que concierne a lo pedagógico, como ampliación de la subjetividad, como representación que tiende a una nueva presentación de la realidad, que desborda los lineamientos de la evocación del modelo exterior y permite la asimilación a un medio también en forma creativa y en un entorno político referido a la reflexión-acción. Grassi (1968), caracterizando la mimesis a partir de la *Poética* de Aristóteles habla del objeto y del modo de la mimesis, aludiendo fundamentalmente a la *praxis* y al modo cómo a través de la mimesis obran y actúan tanto los imitados como los imitadores.

Tal como lo plantea Wulf (2004), los procesos miméticos, desde la pedagogía, están referidos a la formación del sujeto y tienen un sustrato ritual. Es por ello que:

Mimesis no significa simplemente la imitación o la copia de un modelo. *Mimesis* significa presentar o expresar algo, o asemejarse a una cosa o a un ser humano o emular a alguien. La *mimesis* señala la puesta en relación con los otros hombres y con otro mundo con el fin de parecerse a ellos. (...) La *mimesis* puede designar también la imitación de algo que no ha existido: el mito, por ejemplo, viene dado por la presentación que se hace de él, pero en el fondo no tiene un modelo conocido por fuera de dicha presentación. (...). La *mimesis* no se basa necesariamente en una realidad; puede remitir también a signos tales como las palabras, las imágenes o las acciones que se convierten en modelos de otros signos del mismo género. (2004, p.80)

En este pasaje Wulf explicita claramente las diferentes dimensiones de acción de la mimesis. Si no se tiene en cuenta ese abanico de posibilidades de la mimesis, se desconoce también su potencialidad de imitación creativa. Tal vez lo crucial respecto a lo anterior es destacar que la mimesis tiene una cualidad referida a su posibilidad de *acción*, no solo en el arte, lo cual la hace muy importante, sino en la escena social¹⁰. Es *performática* en tanto que confiere espacios de gestión en la realidad, de ahí que cubra esferas tan distintas que abarcan gestos, palabras, movimientos, producción de imágenes y de cuerpos, tránsito de

¹⁰ Esta mimesis auto-referenciada abarca tanto a las artes plásticas, escénicas, visuales como a las artes vivas. A partir de ella entran en juego una serie de relaciones experienciales del sujeto consigo mismo como con los entornos social y natural.

afectos, convivialidades, procesos corporales y verbales codificados o lo que se entiende por rituales. Dichos rituales son referenciales y auto-referenciales, le dan sentido al sujeto en una totalidad, lo ponen en el mundo en actitud relacional con otros y consigo mismo (Diéguez, 2007). La característica del ritual es su pertenencia al campo de los sentidos, a la corporalidad, funciona en una exterioridad espacial y en un tiempo específico, y tiene un carácter social.

Asimismo, es importante notar que la mimesis es de doble vía, una va hacia el exterior y otra hacia el mundo interior: a la mimesis corresponde una *auto-mimesis* que genera espacios de reconocimiento y de diálogo con lo *otro* y consigo mismo, instancia de *reflexibilidad*, de referencia y auto-referencia, no solo en la conquista del mundo, sino de sí mismo (Diéguez, 2007). En la representación el componente expresivo no tiene límites, es abierto e inclusivo. El hombre no solo imita a la naturaleza, ésta también termina siendo un reflejo de la subjetividad, es *humanidad comunicada*.

La *mimesis* como proceso necesario de autoafirmación no niega la posibilidad de metaforizar, de edificar arquitecturas simbólicas que complementan el *topos* de la naturaleza: *topos* territorial y *topos* imaginativo que en forma interdependiente ayudan en conjunto a construir una imagen no sólo del mundo sino del ser humano en su tensión hacia el mundo exterior, hacia la existencia. Una cosa es innegable, que la posibilidad de conformación tanto cognitiva como emocional y ética, parte de un origen de participación permanente con el mundo *otro*, del contacto corporal y afectivo con la naturaleza y con los otros seres sociales (Otálora, 2011a). No obstante, si ese proceso es forzado o anulado por la supuesta emergencia –que se cree de gran importancia– de un mundo abstracto e ideacional –sin querer decir con esto que las ideas no sean naturales–, entonces se retarda o detiene el proceso de participación activa de los sujetos *en su relación con*, se acentúa la des-ritualización, se debilita el lazo fundamental que debe existir entre las palabras y los actos, entre las ideas y la acción, entre el individuo y su entorno social como ser político y creador (Otálora, 2012a).

Sin un contacto coherente y equilibrado con el mundo *otro* se pierde la vecindad con el mundo interior y este trato se torna también problemático: se da a partir del extrañamiento, de la inadecuación y, por tanto, es *solipsístico*. Por el contrario, la referencia hacia lo natural o hacia el mundo circundante a través de una *sensibilidad y de corporalidad activa*, es por un lado, condición de posibilidad de orientación espacio-temporal en tanto corporalidad relacional, ubicación significativa del ser en un medio que lo produjo y lo reclama, es pacto

afectivo-sensible con lo próximo, que ahora se levanta como realidad especular en términos de auto-reconocimiento, es decir, que lo interpela; por otro lado, no es sinónimo de adecuación exacta entre la imagen que se forja el pensamiento y que pasa expresivamente por el conducto de la sensibilidad al mundo exterior (ya sea a través de un cuadro, un poema, una pieza musical, una puesta en escena o una ejecución dancística). Esta interpretación no tiene en cuenta la posibilidad de evocación, desconoce la apertura de la imaginación que, para su despliegue, le es indistinto mirar la potencia de una idea o descubrir su existencia en el mundo sensible gracias al despliegue corporal. Precisamente, el componente político del arte está anclado, en tanto creación libre, en su potencialidad relacional y vinculante que, a la vez, es también una forma elaborada de contestación y de resistencia ante todas las formas y lógicas de la muerte. En la introducción de "*Las Peras del Olmo*", Paz (1984, p. 5) nos recuerda que: "el artista transmuta su fatalidad personal e histórica en acto libre. Esta operación se llama creación, y su fruto: cuadro, poema, tragedia". El arte puede ser inútil, si se quiere innecesario, pero nunca es in-esencial. De ahí que el arte también pueda revestir una negatividad de signo positivo, puede ser una forma de resistencia, de afirmación, a veces desesperada, en medio de una vorágine de sentimientos y de experiencias: refugio digno contra la desintegración y la muerte. Arte comprometido o no, combativo o no, es un bastión contra la desaparición. La utopía existe en tanto lucha, en tanto conquista de un *topos*, no por su imposibilidad, sino por la aventura y el deseo que entraña su búsqueda. El arte no habla ni expresa *lo uno*, el arte es la tierra fértil para que nazca *lo otro*, entendido como otro-mundo, otro-ser, otro-yo que profundamente cabalga en los parajes de la imaginación. El arte es *poiesis*. Tiene la potencialidad de una atalaya, ayuda a ampliar la mirada, a engrandecer el paisaje. El arte es un faro que ilumina la zona más peninsular del alma.

En cuanto al vínculo con el mundo-otro, el culto a la razón y las elaboraciones abstractas, junto al sistema de encierro carcelario de los colegios, mantienen en gran medida a los niños y las niñas divorciados de la naturaleza por más de una década. Enclaustramiento que frecuentemente se mantiene en los niveles de formación superior. A su vez, se cree que cuanto más se aleje al estudiante de lo concreto e inmediato, está alcanzando los niveles más altos de desarrollo intelectual, muchas veces desconociendo que el desarrollo intelectual no siempre va de la mano con un desarrollo moral y afectivo¹¹.

¹¹ Según las teorías del desarrollo, especialmente en Piaget (2001), cuando el niño llega a los doce años alcanza la etapa de las operaciones formales y está en condiciones de llevar a cabo procesos de pensamiento hipotético-

La escuela, al disminuir al máximo los espacios de ritualidad, al priorizar sus esfuerzos en la transmisión de conocimientos, las más de las veces alejados de un entorno fáctico, deja el desarrollo constreñido a su parte formal. Es así que lo moral, lo expresivo corporal y lo político se reducen arbitrariamente, se circunscriben a un deber-ser, a una codificación obligatoria¹². Así, la mimesis se reduce a la apropiación de esquematismos, de fórmulas, de procedimientos abstractos; por lo tanto, los procesos de afirmación subjetiva en forma de auto-mimesis quedan atrofiados: resultado del proceso, una anomalía individual que se refleja en una carencia manifiesta en las instancias de socialización y en la comprensión del mundo en su dimensión existencial y experiencial, amén de una marcada limitación en la posibilidad de expresar corporalmente¹³. La vida se explica pero no se asume, la realidad se simplifica en cuadros sinópticos, en mapas conceptuales, pero no se edifica desde la acción participante. Se desliga lo cognitivo de su componente social, deja de referenciarse un *telos* supraindividual, propio de la vida en comunidad y se reduce el sujeto educado a un rol de cumplimiento de resultados, a un quietismo ontológico, a una cinestesia esquematizada¹⁴.

Así mismo, se exterioriza en forma mecánica el sujeto del mundo, se hacen extraños los aspectos afectivos de los dictados de la razón, el espíritu deseante se encasilla en

deductivos, a la vez que está exento de llevar a cabo procesos experimentales prácticos, en síntesis, alcanza el *sumun* de su desarrollo. En este punto se logran poner en funcionamiento los procesos complejos de conceptualización como las aplicaciones lógico-formales; pero no siempre dichos procesos coinciden con el desarrollo del pensamiento intuitivo y estético (Messina, 1997) como tampoco con el desarrollo referido a la madurez en lo que respecta a socialización política (Manzi y Rojas, 1997), aspectos éstos inherentes en forma necesaria a la *praxis* de la vida social.

¹² "En el espacio educativo se desarrollan una gran cantidad de rituales y de micro-rituales asociados más a la obediencia que al descubrimiento de la singularidad, a los cuales le es inherente un cuerpo de valores que le confieren al estudiante, desde lo más cotidiano de su experiencia, los principios básicos de aprobación y reprobación dentro del grupo. El aprendizaje moral, el afianzamiento en una sociabilidad, y una puesta a punto en el manejo de técnicas y destrezas, a la manera de una cultura instrumental, hacen parte de lo que se espera del niño como adquisición por su paso por la escuela. Y ya, entre otros, podríamos citar el valor que adquiere el encierro dentro del lugar de transformación educativa, la disposición de las actividades por el *toque de campana*, que a su vez marca el comienzo de un tiempo fuerte frente a un tiempo débil o de transición, muy a tono con lo anterior, el valor que adquiere entrar o salir de los salones a la hora de la clase, las formaciones según rangos y niveles de ascensión, la izada de la bandera, pasar al tablero, en fin, todas aquellas actividades que denotan claramente la existencia de unos valores en torno a pasos ceremoniales, a lógicas de reconocimiento, de elevación, de selección, de ideales luchados, logrados o perdidos, con un profundo sentido moralizante. Y qué decir de las formas de evaluación, de promoción, de censura, las sesiones solemnes, las fiestas conmemorativas, el cierre festivo de actividades, el significado del uso de los uniformes, etc. Tal vez es en las ceremonias de graduación en donde se experimenta de manera más profunda lo que significa un rito de pasaje. La iniciación y la culminación de una nueva fase encierran efectivamente el valor simbólico que sólo se le conferiría a un rito de iniciación para un joven dentro de una comunidad aborigen". (Otálora, 2011 a, p. 253-254).

¹³ Para ahondar en el divorcio entre la corporeidad y el mundo natural en las sociedades modernas occidentales, en donde la característica fundamental en las relaciones sociales es la preeminencia del individualismo sobre las formas comunitarias de organización, consultar 'La sociología del cuerpo' de Le Breton (2008).

¹⁴ En tal escenario de desequilibrio ritual, hacen su aparición fenómenos curiosos, censurables pero a la vez entendibles, como los que ilustra Zuleta (1995) cuando habla del aburrimiento que despiertan las horas de clase en los estudiantes y la euforia incontenible a la llamada del recreo.

los logros o en los resultados cuantificables: notas, premios, reconocimientos o en su defecto, rituales impuestos a su vez por el inframundo de los mass-media. Podría decirse, teniendo en cuenta los anteriores presupuestos, que en forma frecuente la des-ritualización de lo esencial y la hiper-ritualización de lo innecesario definen el esquema de funcionamiento de las acciones del sujeto en las instituciones educativas. (Otálora, 2011a, p. 255)

Teniendo en cuenta la forma como se configura la cultura en una correlación de dos instancias: una individual y otra social, una referida al sujeto social y la otra al medio natural, en este caso, vale la pena destacar el papel que juega el mimetismo¹⁵. Por un lado se tiene un mimetismo que va de la mano con la inactividad, con la necesidad de desaparecer del campo de visión como forma de protección, las más de las veces con situaciones de inercia o improductividad, de alienación y reificación (Wulf, 2004). Inmovilidad subjetiva que constriñe al sujeto y su libertad, en términos de su capacidad de elección, al restringido campo del consumo. De este modo la subjetividad queda paralizada, sin la posibilidad de emprender un recorrido autónomo y afirmativo hacia la constitución de una ciudadanía activa, ahora anclada ante las demandas de un mercado que reclama de ella, a lo sumo, obediencia y efectividad empresarial. Por otro lado, se está ante un mimetismo entendido como forma de acercamiento y de *encantamiento* del mundo que invita a un juego de espejos. De allí que el mimetismo en un sentido dialéctico sirva para negar o para afirmar. Los animales desarrollan esta habilidad por diferentes razones, la que más se arguye es la que significa protección y supervivencia, pero otra, quizás la más osada, revela la necesidad que tiene el animal de estar –no disimulado– sino fundido como un todo (Caillois, 1989). Esta tesis se aplica a lo más esencial de las comunidades arcaicas y tiene que ver con formas de religiosidad, más específicamente con las experiencias mágicas.

A propósito del intercambio entre la palabra entendida como *logos* o saber y la acción ritual de quien detenta la palabra, vale la pena recordar lo que sucedió en el seno de la comunidad Uitoto¹⁶ en el Putumayo colombiano; suceso que ilustra el significado profundo

¹⁵ Para ampliar más sobre las paradojas de la representación y de la mimesis, en particular en el arte, es enriquecedor consultar a Enaudeau (1999).

¹⁶ Como lo refiere el profesor Urbina (2003), el nombre Uitoto corresponde a las tribus amazónicas, también conocidas como MURUI-MUINANE, dispersas a causa del conflicto Colombo-Peruano en 1932, pero sobre todo por la violencia generada por el polémico Julio Arana en los afluentes del Río Putumayo a comienzos del siglo XX, quién se dedicó a esclavizar a los Uitoto como mano de obra gratuita para su empresa de explotación de caucho.

que tiene el acto de transmisión de los conocimientos entre el sabedor mayor y su heredero espiritual. El profesor Fernando Urbina (2003), en su laborioso y duradero trabajo de recolección de relatos de los viejos sabedores Uitotos, saca a la luz esa delicada relación que existe entre las palabras que nacen de la tierra y de la narración del mito fundacional y los actos de los viejos sabios¹⁷.

Se trata de la narración que el abuelo Félix Kuégajima, perteneciente al clan Nogoni, hace a su sobrino Octavio García sobre el mito básico del ritual del Juego de pelota o Uuikī, relato del cual él era el último heredero. En el ritual de transmisión de las palabras de poder, quien recibe la narración debe ser un buen depositario o recipiente de las palabras sagradas, debe estar preparado para contenerlas para evitar, en el caso de no ser así, un contagio peligroso para el resto de la comunidad. Normalmente este acontecimiento se da en un momento festivo, de acción ritual, cuando se llevan a cabo los bailes y el abuelo puede enseñar en la *maloca*¹⁸ la teoría y la práctica de su conocimiento. Este ritual es conocido como *Rafue*, que significa, entre otras cosas, asunto de baile, mito, palabra-obra, *palabra que amanece*. En cualquiera de sus acepciones denota una tensión real pero siempre existente entre la palabra-relato y su puesta en escena, su materialización. El *Rafue* no puede ser comprendido sino en esta correlación entre lo que nosotros llamaríamos teoría y práctica, como aquello que se palabrea y que surge *realmente* haciendo parte de un mismo fenómeno. No existe pues en la cosmovisión Uitoto un divorcio entre la esfera de lo que se dice y de lo que se hace. Son una misma dimensión, una realidad unitaria que se despliega en la comunidad para sostenerla y multiplicarla. En palabras de Urbina:

el *Rafue* sería la palabra que se deba 'hacer amanecer', es decir, que una vez dicha, una vez que ha sido 'convocado' (desde su origen) su poder, se impone la obligación de hacerla obra. De otra manera quedaría por ahí, en el aire (aliento, aire de origen, *jagíyí*) sin concreción, haciendo daño. Una vez dicha, ha de quedar 'contenida' en la obra. Con estos sentidos, el *Rafue* no equivale a esa pretendida 'palabra creadora' que con sólo decirla se hace obra, que con sólo pronunciarla interpola el ser que nombra en la realidad. ¡No! Hay que hacerla obra. (2003, pp. 103-104)

¹⁷ Los viejos son los guardadores de los secretos de la vida, que son pasado, presente y futuro de la comunidad, y que se proyectan como esperanza gracias a otros sabedores que deben heredar dicho conocimiento y a su vez transmitirlo para que la alegría siga entre las almas.

¹⁸ Palabra que hace alusión al espacio sagrado o casa comunitaria ancestral, en donde los viejos sabedores narran los mitos y realizan los rituales.

Así, en la cosmovisión de los Uitoto, se tiene reflejada en forma reconocible la dialéctica de la vida ancestral entre el ser y el mundo, entre la palabra y la creación, relación que se traduce como promesa de vida, como buen augurio, como esperanza para el avenir, representada en la fecundidad de las mujeres y de las cosechas, como en la perpetuación del buen ejemplo en las generaciones venideras y, por ende, en el equilibrio del cosmos. Tanto en este ejemplo, como en muchos otros, sale a la luz el papel del mimetismo en las relaciones sociales; el dinamismo productivo, la cohesión grupal, todo lo que constituye un orden y un equilibrio se desprende de esta instancia educadora, de esta acción del *socius* que cumple con el rol de formador (Delors, 1996). *Mimesis* y educación conforman un mismo sentido, son parte del universo de la ejemplaridad, de la repetición, pero también de la transformación, del crecimiento, de la transgresión creadora.

La educación es quizás la esfera de realización humana, junto con el arte, en la que se vislumbra la mayor capacidad de transformación de la realidad, pero no para suprimir dicha realidad sino para vivir de acuerdo con ella, en diálogo íntimo, en reciprocidad. El *acto mimético* desborda su sentido negativo cuando pone al ser humano en relación con un todo que estimula su reflejo en la potencialidad de lo inacabado. Este carácter relacional es descrito por Wulf de la siguiente manera:

La *mimesis* constituye un comportamiento empático, la asimilación de un sujeto a la objetividad, sujeto que rechaza el pensamiento instrumental, aunque le sean igualmente inherentes elementos racionales. (...) La *mimesis* expresa cierta relación del hombre consigo mismo: la imitación de sí, sin perder por ello el mundo de los objetos. Gracias a la *mimesis*, se tiene la esperanza de reconciliarse consigo mismo, con los otros y con el mundo. (Wulf, 2004, p. 66)

El ritual tiene, respecto a la *mimesis*, un valor decisivo. Es gracias al ritual que los jóvenes entran en una experiencia de comunidad, de auto-referencia, de distancia y acercamiento con el esquema social. Hacen el paso de alejamiento, de acciones al margen y de integración. De ahí la importancia de las comunidades juveniles, que son verdaderas comunidades existenciales. Síntesis de experiencia colectiva, individual, lúdica, de auto-representación y de representación del mundo en virtud de rituales escénicos, autotélicos y llenos de sentido (Wulf, 2004). En los rituales sociales el joven se desarrolla en un saber práctico, en un saber que prescinde de posiciones conceptuales complejas y se acoge a lo

que de práctico define un conocimiento que parte de la experiencia y de la apropiación del mundo.

La mimesis y el ritual son el reflejo de un ser *deseante*, de un ser que tiene, al mismo tiempo, sed de realidad y de fantasía, de un sujeto que no antepone barreras o linderos al mundo que lo llama a vivirlo ni a quienes están en condiciones de compartir con él dicho viaje. Vida abierta a la experiencia y al riesgo edificante, dueña de sí, plena en la búsqueda de la pregunta abismada en el asombro y en el gozo, y alejada de la polarización o la competencia con una realidad que se declara extraña. Vida que va hasta los límites y más allá de los límites, que transgrede, que empuja, que tiende a una *comuni3n* que le ha sido arrebatada y que busca afanosamente.

3. Transgresi3n y liminalidad: una llave para la creaci3n

Frecuentemente el ambiente escolar constriñe la acci3n creadora en el sujeto a ra3z de la priorizaci3n del componente racional sobre el campo de la experiencia, as3 mismo tiende a reprimir en 3l la actitud deseante, la b3squeda subjetiva, el pretender salir del esquema preestablecido, precisamente por la recurrente asociaci3n que se hace de 3l con un ente pasivo, carente de iniciativa y prop3sito frente a las demandas del curr3culo, cuando no a la autoridad del docente. Por lo anterior, ac3 se plantea desde una perspectiva antropol3gica el valor constructivo de la transgresi3n y de la experiencia de los l3mites.

Para entender la posibilidad y la necesidad de un rompimiento con el orden establecido vale la pena acudir tambi3n a los conceptos de *transgresi3n sagrada* en Caillois (1996) y de *liminalidad* en Van Gennep (2008), Turner (1988), Wulf (2004) y Di3guez (2007), iluminados por casos estudiados en situaciones de ritualidad en comunidades primitivas. En estos planteamientos se relativiza el canon de la medida, se subvierte el principio de acomodaci3n a la legalidad, a la norma externa, precisamente cuando se trata de permitirle al ser humano la construcci3n de realidades posibles. La rigidez de la normatividad, la inexorabilidad de los preceptos y la inflexibilidad de los principios atentan habitualmente contra el libre desarrollo de la personalidad del ser humano, muestra de ello es cuando se pone a prueba la capacidad imaginativa de cualquier persona en un medio altamente reglado y autoritario, casos en los que habitualmente no solo se manifiesta una limitaci3n perceptiva, sino tambi3n reflexiva y moral¹⁹.

¹⁹ Ver Ot3lora (2011b), el cap3tulo titulado: Una compresi3n pol3tica del mundo que supera los principios de la obediencia. Proleg3menos al problema de la responsabilidad social en publicidad. En 3l se hace una distinci3n

La siguiente reflexión en torno al sentido de la fiesta, ha de servir metafóricamente para entender lo que sucede en el escenario educativo. Dentro de las sociedades tradicionales la fiesta es el espacio por excelencia del rompimiento con el orden instaurado, es la forma de estar por encima de la normalidad reguladora y de la rutina a través del exceso (Caillois, 1996). La fiesta es esperada y deseada, ya que con ella periódicamente la vida trae energías renovadoras y esperanzas de un mejor mañana. El trabajo secuencial y repetitivo se detiene y la comunidad se abre paso a una experiencia de ruptura, de exaltación, de júbilo cósmico. La fiesta es por antonomasia el reinado de lo sagrado por *infracción*, respecto a lo sagrado por *reglamentación*; es el período alegre y celebrador de la circulación de fuerzas formidables, el momento del llamado a la procreación, a la salud, a la abundancia, a un nuevo nacimiento, es la *praxis* que permite y conserva el rejuvenecimiento periódico, la transmisión de mitos y de prácticas rituales. Los *tabúes* o prohibiciones quedan abolidos y se abre el momento de la licencia desenfrenada, la que a su vez da paso a un nuevo ciclo que intenta vencer el agotamiento y el desgaste del tiempo. Este espacio-tiempo del júbilo abre una naciente condición, en la cual, todo lo *otro* que pueda ser imaginado o creado, está en la posibilidad permanente –mientras dura el período ritual– de entrar en el curso de los acontecimientos. De ahí que:

La fiesta es la vuelta a la edad original y primera, que mantiene en latencia todo lo que se podrá convertir en real, "es el lugar de todas las metamorfosis, de todos los milagros. Nada estaba aún estabilizado, no se había promulgado ninguna regla ni fijado ninguna forma. Lo que, desde entonces, se ha hecho imposible, era entonces hacedero. (...) El universo entero era plástico, fluido e inagotable". (Caillois, 1996, p.117)

Retorno periódico al caos, a la Edad de Oro, a la infancia del mundo, que se opone, como contraparte, al mundo ordenado, vigilado, estipulado y aterradoramente normal. La fiesta permite visitar los márgenes del mundo social para impregnarlo de fuerzas generadoras, para crearlo nuevamente gracias al contagio de ese *elan vital* del origen que funciona cuando nada aún está organizado y todo es potencia pura. Apertura de mundo, a un espacio-tiempo extraordinario; sed y seducción de la totalidad, juego ilimitado de recreación y de gozo.

entre la moral, que tiene un carácter extrínseco y es de incidencia social, y la ética, que se caracteriza por ser intrínseca y tiene un sustrato individual. Así mismo se recomienda consultar a Bauman (2004) Ética posmoderna.

Para entender en el plano educativo la importancia y la significación social de la *transgresión sagrada* hay que aceptar que solo gracias a una subversión de la realidad es posible que la vida siga lozana, vigorosa, prometedora. El rompimiento de la realidad cotidiana a partir de la alegría y el juego es la invitación a un mundo "otro" que sostiene éste: juego de espejos que por unos instantes ya no refleja fielmente al observador sino que le muestra su otro lado, su negatividad, su otro indisoluble, la alternancia significativa y poética vinculada a su punto de fuga en la acción. Exuberancia que da nacimiento a la profusión del mundo cotidiano, que lo recarga de energías y de sueños realizables (Caillois, 1996). Para el educando la posibilidad de transgresión se traduce en el espacio-tiempo de posibilidad, se extiende al derroche de la expresividad corporal y a la osadía verbal, a la amplitud de la imaginación creadora y a la impostura propositiva, a la crítica edificante y a la plasticidad de un mundo que se disuelve y se hace maleable, fuerte en la generosidad desmedida, en la anulación del amor propio y en la inversión de roles. Como lo revela Bajtin (2003), la transgresión propia del carnaval de la Edad Media, atentando simbólicamente contra la autoridad oficial, instauraba una dinámica formidable de vida creativa²⁰. Una vez pasada la época festiva, del paroxismo de la alegría se pasa al sosiego de la vida reglamentada, recuperándose finalmente, como dice Paz (1984), al animal humillado y al vegetal somnoliento que habita en cada uno de los seres, recordándoles siempre su carácter inacabado y pujante (Caillois, 1996).

Otro tanto sucede con el fenómeno de la *liminalidad*, el cual comienza a abrir profundos interrogantes en el campo de la antropología pedagógica. La *liminalidad* es el estadio o condición intermedia de los jóvenes iniciados en los ritos de pasaje, se encuentra entre la separación y la agregación descritas por Van Gennep (Turner, 1988). Todo iniciado debe pasar por tres etapas: la separación, el margen o umbral de paso, y el retorno a la comunidad, gozando de una condición nueva. Los jóvenes son separados del grupo, se les interna en la selva, en la sabana salvaje o en el desierto, y luego de una serie de pruebas que deben pasar satisfactoriamente, son devueltos a la comunidad para experimentar un nuevo rol, el de adultos con capacidad de formar familia, como cazadores idóneos, o sujetos prestos a iniciarse en los secretos de los sabedores. La *liminalidad* viene a ser una especie

²⁰Precisamente, de lo que se trata es de crear o ampliar en los espacios educativos los tiempos fuertes de transgresión, dentro y fuera del aula, en los cuales el sujeto pueda vivir tanto lo lúdico como lo trágico, lo carnavalesco como lo performático, lo festivo como lo crítico. Ese juego libre y liberador lo saca de la inoperancia existencial en calidad de receptor y lo convierte en la realidad misma en acción, le permite hacer un rompimiento simbólico de la autoridad, en donde entran en juego el disentimiento, la de-construcción, la argumentación, la actitud propositiva, en síntesis, una manera de ejercitar una madurez política en aras de la transformación social.

de lugar límite o umbral que marca el punto de transición o justo medio en el proceso ritual del iniciado. Para la antropología reciente ese lugar límite contiene una significación muy especial por su carácter ambiguo. En el ritual de paso, por primera vez, el sujeto alcanza la condición de hacer parte de un todo indiferenciado, dentro del cual experimenta una reducción de su voluntad personal para el beneficio de todos en el grupo. Se da una subversión del orden preestablecido, entrándose de esta manera en un estado de excepción en el cual la existencia misma se potencia, se amplía, abriendo paso a una experiencia de libertad y de afirmación que trastoca los cánones establecidos (Turner, 1988).

Según Turner, en tanto liminales, los sujetos en transición no tienen estatus, no hacen parte de ninguna condición, no poseen distintivos, son inclasificables e indeterminables; son informes y maleables por el instructor o por otros integrantes del grupo, pero a la vez están en potencia ante una experiencia de comunidad. Entre los neófitos se desarrolla un sentido de igualitarismo y de homogeneización, de humildad y de compañerismo en su experiencia con lo sagrado. Pasan súbitamente de una estructura altamente jerarquizada, clasificada por rangos y diferenciada por roles, a una comunidad desestructurada, lábil e indiferenciada. Se le confiere al vínculo humano esencial un valor genérico, que es el que garantiza la posibilidad de ser en comunidad, experimentándose de este modo el valor de vivir en una totalidad interdependiente, generando la vivencia de hacer parte de una condición y, al mismo tiempo, de no participar en ella.

Para Turner (1988) en la *liminalidad* se trastocan los poderes, sobreviene súbitamente un despojamiento de atributos, un intercambio simbólico de poderes. "El neófito en liminalidad debe ser una tabula rasa, una pizarra en blanco, en la que se inscriba el conocimiento y sabiduría del grupo, en aquellos aspectos que son propios del nuevo status" (p. 110). La comunidad le recuerda al liminal, a través de las ofensas que le infiere, que su poder es limitado y que, en última instancia, él depende de la comunidad, que el poder no es otra cosa que algo útil en la medida que es un medio para el bienestar común y no un fin para beneficio propio. La *liminalidad* conduce a la negación de cualquier forma de egoísmo basado en un determinado rol o en los beneficios propios, nacidos de un interés personalista.

Si bien la liminalidad constituye un estado de excepcionalidad, en tanto permite la experiencia de la *communitas* o *sociedad abierta*, lo más importante de ella es el cambio de valores que transitoriamente se respetan y se hacen altamente significativos. Esta experiencia de la *liminalidad* pone en el centro de los usos de los primitivos la posibilidad de

vivir una práctica que fuerza los límites de la realidad, que les permite reconocerse y experimentar algo que se hace difícil en las sociedades altamente evolucionadas. Vivencia con un fuerte contenido estético, político y ético. La comunidad de liminales es espontánea y flexible, no está regulada por normas o instituciones como el resto de los integrantes de la estructura social. La *comunitas* es el vacío, la desestructuración del sistema social, que le permite también mantenerse (Turner, 1988).

Fuera del contexto de los ritos de iniciación, el escenario del arte es por excelencia el lugar de la *liminalidad*. En su dimensión se rompen los esquemas y las estructuras de sujeción. El artista es un ser de la orilla, periférico, que no le da importancia a la rigidez del sistema jerárquico sino, en el plano de la potencialidad de la expresión, a las relaciones vitales con los otros hombres y el entorno natural. En este mundo se transgreden las normas, se anulan los elementos estamentarios, se relativizan los valores. De ahí que, para Turner (1988):

La liminalidad, la marginalidad, y la inferioridad estructural son condiciones en las que con frecuencia se generan mitos, símbolos, rituales, sistemas filosóficos y obras de arte. Estas formas culturales proporcionan a los hombres una serie de patrones o modelos que constituyen, a un determinado nivel, reclasificaciones periódicas de la realidad y de la relación del hombre con la sociedad, la naturaleza y la cultura, pero son también algo más que meras clasificaciones, ya que incitan a los hombres a la acción a la vez que a la reflexión. (p. 134)

Quizás lo más importante para destacar es que la *liminalidad* permite establecer un sistema de contraprestaciones entre lo estructurado de la sociedad y lo espontáneo de la comunidad, juego entre lo reglado y lo libertario. De este modo, quien accede a este limbo existencial puede ingresar más fortificado a la obligatoriedad del sistema. Es después de esta experiencia de *límite* que el sujeto está en condiciones de asumir la vida adulta.

Orientadas al campo educativo, las dinámicas de transgresión y de *liminalidad* ponen en juego una serie de circunstancias que develan la importancia de una actitud abierta y relacional con el mundo, de potencia infinita frente a los usos dogmáticos y cerrados de las prácticas educativas sustentadas en el miedo. Las dinámicas pedagógicas adquieren así una razón de ser distinta y las relaciones sociales se plantean desde un nuevo corolario. Aparece un espacio o "zona compleja donde se cruzan la vida y arte, la condición ética y la creación estética, como acción de la presencia en un medio de prácticas representacionales"

(Diéguez, 2007, p. 17). El carácter político de la transgresión y de las prácticas liminales salta a la vista al potenciar la capacidad *deseante* y *combativa* del sujeto, su autodeterminación a partir de acciones cotidianas que desestiman los presupuestos teóricos confesionales: institucionalidad truncada, que permite que desde lo más bajo puedan ascender las aspiraciones de creación y de cambio que oxigenan la cultura. Las experiencias liminales devuelven, ante la rigidez estamentaria, los roles de decisión y de acción a todos aquellos que se encuentran desprovistos de legitimidad, a los que sobran en el sistema, a los que se presume sufren de inopia en la realización de la historia. Esta condición de apertura es una experiencia de transformación y de cambio social, que pone al individuo en relaciones *performáticas*, distintas respecto a los otros y ante sus posibilidades de dicción y de representación. En cierta manera constituye el viaje de rompimiento, de reencuentro consigo mismo, de ampliación de los deseos, de pérdida de un centro impuesto y reencuentro con un centro desestructurante y posibilitador.

De acuerdo con todo lo dicho, el rito se revela como un lugar de encuentro, de convivialidad, de búsqueda en lo extraño: sociabilidad que marca la salida de una condición pasiva en aras de la acción fértil e inadvertida. El ser humano ingresa de esta manera a un orden distinto, deja de ser el espectador inmóvil y resignado ante el rol que de ordinario se le impone. Los escenarios liminales son por excelencia los lugares de la acción, de la teatralidad, de la incursión en lo que está destinado a ser transformado o transgredido, por ello mismo se pueden nombrar como espacios estéticos –pedagógicos– relacionales, son los espacios de las *poéticas de la acción* (Diéguez, 2007). El arte comprometido con los asuntos de la realidad social y política tiene aquí la posibilidad de ser un medio expresivo por excelencia, lugar de libertad que sirve para decirle algo a la vida, para transformarla, aunque sea simbólicamente.

Lo que aquí se propone, en última instancia, es permitir que el arte y las diferentes formas de poetización ritual transformen las esferas de lo cotidiano, que enriquezcan los espacios educativos, que sirvan de conducto de expresión del día a día: carnavalización de lo real, subversión de las relaciones de poder, irreverencia creativa que pone al estudiante en el nivel de la proposición y no en el de la inercia. Este es el ejercicio del ritual en la esfera de la expresión simbólica, en los espacios del arte. Como lo señala Diéguez:

Considero que hoy lo participativo se produce en el ámbito de una liminalidad que potencia el encuentro no como acto de la ideología, sino de los afectos y de los deseos, generando otras narrativas y mitologías que inciden en la transformación de

los modos de vida. Quizás es aquí donde podemos pensar la liminalidad como generadora de espacios poéticos potenciadores de micro-utopías. (2007, p. 193)

El ritual tiene, respecto a la mimesis, la transgresión y la *liminalidad*, un valor decisivo. Es gracias al ritual que los jóvenes entran en una experiencia de comunidad, de auto-referencia, de distancia y acercamiento con el esquema social. Hacen el paso de alejamiento, de acciones al margen y de integración. Síntesis de experiencia colectiva, lúdica, de auto-representación y representación del mundo en virtud de rituales escénicos, autotéticos y llenos de sentido (Otálora, 2011a).

4. Ballena o foca marrón en lugar de oso polar—dijo la piedra

La pregunta de este escrito apunta por las condiciones de una educación dentro del escenario de lo posible. A la luz de la antropología pedagógica y desde el terreno de la investigación educativa, se llega a múltiples conclusiones que, además de generar una cierta adhesión o rechazo tienen un valor revelador a nivel simbólico, por cuanto abren vías de cambio para el ámbito de la educación.

Las dinámicas y los procesos en las prácticas educativas nos muestran una realidad subyacente o un trasfondo en donde los aspectos sociales, políticos, económicos, filosóficos y mitológicos nos ayudan a ver que la educación "*no va sola*"; es decir, que las distintas realidades que la acompañan o que hacen de telón de fondo para ella, en cierta manera la prefiguran y a la postre la limitan y condicionan. Por este motivo es fundamental continuar con la construcción de un proyecto educativo libre y liberador, en donde las investigaciones, las aplicaciones pedagógicas, la experimentación, el *pensar sobre el pensar* y el *pensar sobre el hacer*, posibiliten horizontes reales en donde el crecimiento no sea sólo material sino, sobre todo, humano (Delors, 1996). Es por todo ello que se reitera la necesidad de establecer incansablemente diálogos interdisciplinarios, abiertos e incluyentes, en donde los aportes de todos los campos del conocimiento y de las dinámicas culturales confluyan en un propósito común: la vida.

De la misma manera como hoy llegan en asalto increíbles dudas sobre la proyección de un conocimiento orientado más a la maximización que a la optimización, más al beneficio de unos pocos que a la generalidad de la sociedad, más a la segregación de las razas y de las religiones que hacia su comunión, se hace presente el deber de cuestionar el propósito de la educación en un sentido amplio. Así pues, el problema no es solo tener un ingeniero

altamente calificado, o un genetista prodigioso o un filósofo que deslumbra con su poder argumentativo, sino saber finalmente hacia dónde va todo este acervo en términos de las necesidades individuales y colectivas. La pregunta fundamental es ¿al servicio de qué o de quiénes está el conocimiento? y si ¿el conocimiento está en condiciones reales de sobreponerse a los intereses particulares de clase, de partido o de secta?

Finalmente la pregunta es ¿para qué se educa? Un escenario complejo además de problemático trae desafíos, escenario que demanda no solo de la educación sino de todas las esferas de lo social, un compromiso en términos de crítica y de acción (Otálora, 2011a).

Pensar en los vínculos responsables que deben existir en una política reformulada desde las nuevas necesidades sociales entre lo público, la sociedad civil y la cultura de la civilidad supone tener muy en cuenta el hiato que el mismo sistema educativo y la industria cultural están zanjando día a día entre los seres que actúan y los que los ven actuar, entre un conocimiento que se cree muchas veces óptimo y las necesidades culturales y humanas más profundas (Delgado y Vasco, 2007). Se tiene cada día más acentuado un proyecto de sujeto pasivo ante las demandas del mundo, modelado por un paradigma que falsamente creía que lo más necesario era producir un ser humano excesivamente instruido, maquínico y altamente eficiente, regido por unos principios morales, alineados con las demandas del sistema, pero claramente irreflexivo.

Desafortunadamente los ritos de iniciación que legitima de manera oculta esta sociedad para los jóvenes están más asociados a los *mass-media*, y en especial a la publicidad, al ejercicio de hacerse visibles, vendibles, trocables, o con cualquier acción evasiva que les permita salir de su obligatoria y casi inevitable insignificancia (Otálora, 2012b). Un sistema de representaciones mediáticas que le hace culto a divinidades comerciales y a epifanías de marcas, ¿qué es lo que espera de sus generaciones presentes y futuras, que pasmadas presencian el espectáculo diario del ilusionismo comercial, de la indiferencia hacia los otros y hacia la naturaleza? En un sistema que se sustenta prioritariamente en el interés económico, en el que, como dice Galeano, valen más las cosas que las personas²¹, y en el cual la ideología del consumo sirve como forma privilegiada de silenciamiento, ¿qué pensar de los rituales que se imponen por derecha, tal como la inmovilidad frente a seres modélicos, que gracias a golpes de imagen mandan lo que el resto de los seres sociales deben obedecer? Inmovilidad que constriñe al sujeto, en términos de su capacidad de elección, a la búsqueda de reconocimiento y la ansiedad del

²¹ Ver Eduardo Galeano (1998) 'Patatas arriba. La escuela del mundo al revés'.

consumo (Otálora, 2012b). Ritual disminuido o en vías de extinción, mimesis de la negatividad, parálisis del sujeto autónomo y activo. Resultado de la operación: la imposibilidad del ser humano de *hacer su propia historia*, en medio de una esterilidad creativa, cimentando un proyecto de ciudadano que no funciona sino para las demandas del mercado. Esto es lo que Baudrillard llama el crimen perfecto (2002).

El paternalismo en la educación, lejos de posibilitar la formación de seres reflexivos y determinantes, lo único que genera es un estado de cosas en donde el hombre, como ser pasivo, espera que otros se hagan las preguntas y las resuelvan por él, es decir, que otros conozcan y a la postre él se informe (Zuleta, 1995). A propósito de esta interacción entre el hombre y el sistema, entre el niño y la escuela, entre el ser y el conocimiento, entre el aprendiz y el maestro en la pregunta por la realidad, es oportuno citar textualmente a Brauner y Burns:

La educación en el aula se puede describir por analogía con la escultura de una piedra por los esquimales de la bahía de Baffin. El artista y su material "trabajan juntos" para crear una forma que sea, orgánicamente, consecuencia de la naturaleza del material y, expresivamente, consecuencia de las habilidades del artista. La escultura esquimal, en comparación con el proceso de la escultura en la tradición clásica, es dinámica e interactiva, no estática y directiva. En vez de modelar su material, como lo hace el escultor clásico, con arreglo a una forma determinada por un molde, un plan o un concepto previamente fijados, el artista esquimal mantiene un diálogo con la piedra para encontrar qué hay en cada trozo que se avenga con su propia capacidad de escultor, y luego realizar su obra. Cuentan en Canadá que un viejo esquimal al que le encargaron que hiciera un oso polar echado, entregó una ballena finamente tallada. Cuando le preguntaron por qué no había producido lo que el cliente le había ordenado, contestó que él le había preguntado a la piedra si podía ser un oso polar y la piedra le había respondido que no, y que cuando le preguntó qué podía ser, ella le respondió que o bien una ballena, o bien una foca hembra gorda y marrón; que luego se había preguntado a sí mismo cuál de los dos animales podía realizar mejor, y que finalmente eligió la ballena. No puede haber ninguna pieza que sea el duplicado de otra. No puede haber ninguna idea fija a priori que sea cruelmente impuesta. Así debe ocurrir en la enseñanza. (1969, p. 41)

La educación no puede reducirse a un simple ejercitamiento de la mente o a la instauración en ella de diferentes mecanismos o herramientas para lograr un conocimiento de la realidad, a manera de entes lógicos, todos aplicables y apropiados para no importa qué ser humano y qué circunstancia. La educación debe ir más allá, tiene que poner en juego al sujeto en su totalidad, debe invitarlo a asombrarse y a descubrir el mundo, debe permitir su interacción con los medios social y natural que lo abarcan, de modo que él también influya en los acontecimientos y estos lo afecten a él en un proceso de descubrimiento.

El niño y la niña viven en el mundo de lo imaginario, en el mundo de la posibilidad, su pensamiento no sólo funciona con signos, es decir, no solo es racional, sino que lo hace a través de imágenes gracias al arte y este hecho es el que nos permite hablar en su cosmovisión de un *mundo simbólico*. Para Cassirer (1996a) el lenguaje, el mito y el arte constituyen fundamentalmente el entretejido de este universo simbólico que permite asumir la realidad, si no de una manera más completa por lo menos más universalizante.

Como lo expresa Botero (1996) el hombre también inventa los *mundos simbólicos* en que quisiera vivir, el mundo de lo "posible", que sirve para jalonar el conocimiento y la acción en la historia. El permitir que el sujeto-niño acceda más fácilmente al mundo simbólico gracias a las poéticas de la acción, y posibilitar su coexistencia junto al pensamiento racional, delimitar sus métodos de conocimiento y acabar con ese divorcio entre *logos* e *imaginación*, contribuye a eliminar esta escisión de la conciencia y a fundar lo que constituye, en lo más profundo de su sentido, una civilización.

5. Epílogo. Por una estética de la acción

La capacidad que tiene el infante de experimentar el mundo en forma mimética abre un abanico de posibilidades fenomenológicas que desbordan la comprensión del adulto. Para el niño el mundo está encantado, palpita entre sus esperanzas y temores. La vitalidad de la naturaleza, su propiedad anímica, son todas partes del carácter mágico que está más allá de su pensamiento: divinidades abstractas o concretas, animales irreales, seres prometeicos, plantas prodigiosas, formas insinuadas en las ramas o en seres amorfos, calcados en las sombras, son solo una parte de lo que se hace permanentemente posible en su imaginación. El pensamiento del niño es voluble, abierto, relacionante, en otras palabras, *plástico*. Es el primer boceto de lo que será en el futuro, una plétora de posibilidades. Bachelard (1993) saca a la luz esa dimensión olvidada del ensueño infantil. El niño se siente

cósmico en medio de su deslumbramiento y de su vuelo mágico, el mundo está vivo, esperando ser interpelado con los primeros gestos que mañana serán *poesía* o *actos* llenos de sentido.

La *mimesis* es el camino expedito para reconocer el mundo *otro*, lo extraño, lo lejano que puede ser asimilado y adecuado como propio. Extrañeza que lleva a una forma de familiaridad o de simpatía, que ubica al ser individual en un escenario de múltiples actores y de diferentes miradas. Para Wulf:

Esta capacidad del niño de descubrir el mundo de manera mimética es una de las condiciones previas de la calidad de su futura sensibilidad. Esto es válido sobre todo para la evolución de su sensibilidad estética y de su sensibilidad emocional (compasión, simpatía, amor). Las capacidades miméticas le permiten al niño comprender los sentimientos de los otros sin, por ello, concretarlos o rechazarlos. (2004, p. 70)

Se puede hablar de las *estéticas de la acción*, es decir, de las estéticas que contienen un profundo sentido ético, de la misma manera que se puede hablar de las pedagogías de la acción, lo que quiere decir, pedagogías éticas. No se trata simplemente de estimular lo estético o lo artístico en el terreno de lo educativo sino de volver dicho terreno un espacio artístico, de acción y de compromiso ético, de ahí la pertinencia de una acción creadora estimulada por el gesto ritual de descubrimiento, por la *mimesis*, por la acción transformadora en términos de transgresión y por la experiencia política del encuentro propia de los espacios liminales.

Si a los estudiantes se les enseñaran los conceptos *experiencialmente*, a través de juegos edificantes, de ritos cargados de sentido; si se les ayudara a descubrir que la palabra es importante, fundacional; si se les permitiera sentir que la vida es una fiesta, en el sentido del ágape de los griegos, una celebración permanente, una ceremonia; si no se les cuestionara cuando reconocen que la transgresión también es un buen síntoma, que, como ritual y bajo el principio del respeto, tiene un sentido afirmativo, que indica que están vivos y que pueden soñar desde sus deseos y desde sus abismos; si se les explicara que los actos morales no deben partir del temor sino de la confianza; si, como decía Goethe, se les enseñara a *conquistar su propio nombre*, a vivir expandidos y en tensión creadora, entonces seguramente se tendría un mundo muy distinto, más humano en el buen sentido de la

palabra, ya que la percepción y comprensión del misterio que atraviesan –llamado vida– cambiaría inevitablemente hacia lo realizable.

Si en lugar de diseccionar una rana se les enseñara a los estudiantes a jugar con ella, tal vez llegarían a comprender lo más oculto de la esencia de ese maravilloso animal y, por ende, entenderían a lo que se reduce la vida; si a cambio de meterles coercitivamente datos en forma sumaria, se les enseñara lo que estos datos significan en el contexto de su realidad cotidiana y se les hiciera ver que con esos conocimientos ellos estarían en condiciones de cambiar el mundo que se les ha legado; si se les sacara de la inmovilidad existencial a la que un sistema obtuso los ha condenado, seguramente serían más conscientes de su rol en la sociedad y asumirían con mayor agrado el papel que vinieron a jugar en el mundo.

La vida se construye gracias a la experiencia, al acercamiento a los otros, a la comunidad de acciones que interpelan la inmovilidad del sujeto social. El arte, la mimesis, la ritualidad, la transgresión y la liminalidad son medios que le permiten al ser humano en formación una reconfiguración de su subjetividad en un mundo que reclama de él cada vez más una acción dialogante con el pensamiento. En un mundo en cual los procesos de desritualización corporal y creativa (o de falsa ritualización mediática) tienden a dejar al ser humano en las orillas de la realidad, despolitizado, alejado de los otros y de sí mismo, se hace cada día más necesario la reinención de nuevas formas de socialización, de participación creativa, que devalúen la coerción de un sistema tan esquemático, pedante y racionalizador (Otálora, 2011b).

Cuando se enfrenta la realidad, cuando se confronta tratando de iluminarla, se ve la necesidad urgente de asumir los retos educativos como algo que va más allá de lo instrumental del conocimiento, es decir, como una instancia valiosa con profundas implicaciones contextuales. Al igual que los derroteros de lo político se deben buscar laberínticamente en la dimensión de lo metapolítico²², de la misma manera lo pedagógico viene a resolver muchos de los interrogantes que se hacen presentes en el universo de la educación. Estanislao Zuleta (1995) alienta a ver de una manera distinta la filosofía al servicio de la educación, asumiéndola no como una simple historia o un sumario de ideas y

²² Se asume aquí el concepto de metapolítico planteado Panikkar (1999), quien lo entiende como aquello que hace de lo político algo fundamentalmente humano, es decir, como aquello que va más allá de lo instrumental de lo política, que la supera infinitamente en tanto que hace de ella lo que vincula al ser humano con la totalidad de la vida. En este sentido, lo metapolítico permite encontrar el fundamento antropológico de lo político.

de filósofos a la manera de bustos callejeros, sino como una herramienta maravillosa en términos de gestión y aplicación.

El culto a la razón es la culminación de todo un proceso lento de la separación de los *saberes* y de los *haceres*, punta de lanza del proyecto modernizador, en donde la primera piedra de la escisión entre la mente y el cuerpo culmina con una división del trabajo, de los conocimientos, de los hombres y de estos con la naturaleza (Le Breton, 2005). Las culturas integradas a la tierra le dan luces a la cultura hegemónica y totalizante de Occidente al mirar como elementos secundarios todos los afanes taxonómicos, las preocupaciones sectarias o clasistas y a toda suerte de ideologías y de fanatismos sangrientos. Las culturas ancestrales todavía nos sirven de contrapeso para pensar desde un ángulo distinto y para poner en entredicho el paradigma colonizador y moralizador de la civilización occidental en medio del culto al progreso, en donde *la pregunta* no se asume como camino ni como esperanza.

Referencias

- Bachelard, Gaston. (1993). *La poética de la ensoñación*. Bogotá: F.C.E.
- Bajtín, Mijail. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. En el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Zygmunt. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Botero, Dario. (1996). *El poder de la filosofía y la filosofía del poder*. Bogotá: Imprenta Universidad Nacional de Colombia.
- Brauner, Charles y Burns, Hobert. (1969). *Problemas de educación y filosofía*. Buenos Aires: Paidós.
- Baudrillard, Jean. (2002). *La ilusión vital*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Caillois, Roger. (1989). *Le mythe et l'homme*. Paris: Éditions Gallimard.
- Caillois, Roger. (1996). *El hombre y lo sagrado*. México: F.C.E.
- Campbell, Joseph. (1997). *El héroe de las mil caras, Psicoanálisis del mito*. México: F.C.E.
- Cassirer, Ernst. (1996a). *Antropología filosófica*. Bogotá: F.C.E.
- Cassirer, Ernst. (1996b). *El mito del estado*. Bogotá: F.C.E.
- Darnell, Mercè, Gluz, Nora y Tedesco, Juan Carlos. (2007). *Poéticas de la humanización. Miradas de antropología pedagógica*. Barcelona: Editorial UOC.

- Delgado, Ricardo y Vasco, Carlos. (2007). Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público En Carlos Mario Yory García (Ed.), *Espacio público y formación de ciudadanía* (pp. 115-133). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Delors, Jaques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Editores.
- Diéguez, Ileana. (2007). *Escenarios Liminales. Teatralidades, performances y política*. Buenos Aires: ATUEL, Biblioteca de Historia del Teatro Occidental Siglo XX.
- Durkheim, Émile. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal Editor.
- Eliade, Mircea. (1991). *Aspects du mythe*. Paris: Éditions Gallimard.
- Enaudeau, Corinne. (1999). *La paradoja de la representación*. Buenos Aires: Paidós.
- Galeano, Eduardo. (1998). *Patatas Arriba. La escuela del mundo al revés*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Grassi, Ernesto. (1968). *Arte y Mito*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Giner, Salvador. (1994). La religión civil. En Rafael Díaz-Salazar, Salvador Giner y Fernando Velasco (Eds.), *Formas modernas de religión* (pp. 129-171). Madrid: Alianza Editorial.
- Huizinga, Johan. (2004). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Le Breton, David. (2005). *Anthropologie du corps et modernité*. Francia: PUF.
- Le Breton, David. (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Malinowski, Bronislaw. (1995). *Estudio de la psicología primitiva*. Barcelona: Altaya
- Manzi, Jorge y Rosas, Ricardo. (1997). Bases Psicosociales de la ciudadanía. En Crisóstomo Pizarro y Eduardo Palma (Eds.), *Niñez y Democracia* (pp. 65-96). Bogotá: Editorial Ariel y UNICEF.
- Messina, Graciela. (1997). Socialización política de los niños en América Latina: Un ensayo de articulación desde la teoría. En Crisóstomo Pizarro y Eduardo Palma (Eds.), *Niñez y democracia* (pp. 161-200). Bogotá: Editorial Ariel y UNICEF Oficina Regional para América Latina y El Caribe.
- Otálora, Leonardo. (2011a). El mito, el rito y la educación: puntos de encuentro, riesgos y esperanzas. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 249-268.
- Otálora, Leonardo. (2011b). Una comprensión política del mundo que supera los principios de la obediencia. Prolegómenos al problema de la responsabilidad social en publicidad. En Leonardo Otálora y Vladimir Sánchez, *La publicidad en el banquillo: ecología, consumo y subjetividad* (pp. 185-218). Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

- Otálora, Leonardo. (2012a). La ciudad y el ciudadano en la sociedad de consumo. El debilitamiento político de la subjetividad y la desaparición de lo social. *Revista Acta Sociológica*, (58), 67-89.
- Otálora, Leonardo. (2012b). Mitos y ritos modernos. La fabricación de creencias en los medios de comunicación. *Revista Alteridades*, 22(44), 117-132.
- Panikkar, Raimon. (1999). *El espíritu de la política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Paz, Octavio. (1984). *Las peras del olmo*. Bogotá: Seix Barral.
- Piaget, Jean. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Rivière, Claude. (1995). *Les rites profanes*. Paris: P.U.F.
- Sauret, Alberto. (2001). *Permanencia del mito*. México: Ediciones Coyoacán,
- Scheler, Max. (1994). *La idea del hombre y la historia*. Buenos Aires: Ed. Lozada.
- Turner, Victor. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Ed. Taurus.
- Urbina, Fernando. (2003). El corazón del padre. Mito y rito del juego de pelota entre los Uitotos En Adolfo Chaparro y Christian Schumacher (Eds.), *Racionalidad y discurso mítico* (pp. 99-129). Bogotá: Colección Textos de Ciencias Humanas. Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Van Gennep, Arnold. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wulf, Christoph. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Zuleta, Estanislao. (1995). *Educación y Democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.