

Rompiendo el triángulo mimético: la propuesta de “Escuela para Todos” de Centroamérica.

José Manuel Fajardo Salinas^{1*}

¹Profesor auxiliar e investigador Departamento de Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de Honduras

*Autor para correspondencia. E-mail: jose.fajardo@unah.edu.hn; jmfajardounah@gmail.com

Recibido: 02 de octubre de 2019
Aceptado: 08 de noviembre de 2019

1 Introducción

La teoría mimética es un constructo intelectual preñado de amplias derivaciones; en este ensayo quiero desarrollar su potencialidad para interpretar el hecho educativo, específicamente la relación educador – educando, y analizar cómo la dinámica del deseo tendiente a la violencia puede ser mediatizada estratégicamente desde una propuesta de educación no-formal, de tal manera que de forma *preventiva* sea posible subsanar los gérmenes de confrontación o conflicto mimético.

René Girard, creador de la teoría mimética, acuñó su propuesta desde observaciones realizadas a nivel de la literatura.¹ Ello no ha sido obstáculo para adecuar sus intuiciones a otras regiones de lo humano, ya que según se explicará, con su propuesta teórica buscó explicar un rasgo antropológico común para la humanidad. Así que, en este escrito se busca analizar el hecho educativo en la lógica de “interdividualidad”,² como un espacio fértil para explotar las virtualidades de la teoría girardiana.

Para ello, inicio planteando los elementos básicos de la teoría mimética y explicando las formas en que concibo la conformación del triángulo mimético en el patrón más clásico y formal de educación – dentro del marco específico de la cultura occidental—; posteriormente, expongo un modelo de educación no-formal que desde su peculiar diseño condiciona constructivamente las relaciones internas del triángulo mimético, y concluyo con las condiciones de posibilidad que a la luz de esta experiencia, podrían propiciar ambientes educativos que superen la trampa mimética.

La educación ha sido considerada para América Latina, y otras regiones que padecen el subdesarrollo, como una de las claves, sino *la clave* del desarrollo de sus naciones. Sin embargo, a pesar de las políticas

¹ Cf. Gabriel Andrade, *La crítica literaria de René Girard* (Zulia, Venezuela: Universidad de Zulia, 2007).

² Único neologismo propuesto desde esta teoría. Cf. João Cezar De Castro Rocha, “Historia cultural latinoamericana y teoría mimética: ¿por una poética de la emulación?” *Universitas Philosophica* 55 (Bogotá), diciembre 2010, p. 112.

públicas más contemporáneas en tal sentido, los resultados para América Latina son ambivalentes, al mostrar mayor presencia de educandos en las aulas (población escolar en aumento), pero a la vez menor rendimiento académico. ¿Qué ocurre? ¿No hará falta una nueva estrategia multidimensional que rompa esquemas de educación ineficaces y anacrónicos? ¿Podría la teoría mimética aportar pistas en tal sentido? Son preguntas que quedan planteadas, mismas que este breve ensayo aspira si no a responder, al menos a considerar argumentativamente.

La relación mimética rastreada por René Girard gracias a la mediación literaria, ya había sido notada por Spinoza,³ sin embargo, fue hasta el siglo XX en que este pensador francés tuvo el grande mérito de explorarla a fondo, estructurar la lógica de su sutil mecanismo, y exponerla haciendo saltos transdisciplinarios que indagan su entramado y subsecuentes consecuencias. A continuación, se establecen las características elementales de la teoría a explorar.

2 La teoría mimética en pocas palabras

Como mencionaba, René Girard se percató de un detalle interesante a través de la lectura de diversas obras literarias del mundo occidental, y es que los personajes en ellas retratados, actuaban movidos por el deseo, pero no cualquier tipo de deseo, sino aquel mediado por otro. A esto es lo que se llama el deseo “mimético”. Girard lo resume en una frase: "El deseo humano no es un deseo autónomo, sino siempre un deseo *según el Otro*, que se opone de forma explícita a un deseo *según uno Mismo*".⁴ Para comprender dicha mecánica, que indica la originalidad más destacada del pensamiento girardiano, es útil referirse a la obra en la que este autor tematizó por vez primera lo anterior, ya que explica la distinción entre la que nombró como la “mentira romántica” y la “verdad novelesca”.⁵

La “mentira romántica” es ejemplificada perfectamente en la típica trama de las novelas latinoamericanas: una joven y un joven que se conocen en un contexto opuesto a la concretización de su relación amorosa, quedan mutuamente flechados, y luego de una serie de avatares y situaciones dramáticas, logran culminar su deseo en una existencia compartida. Ahora bien, esto es calificado desde la teoría mimética como una “mentira” en cuanto no responde al mecanismo real del deseo en los seres humanos. La “verdad novelesca” abre una lógica no evidente, pero más apegada a la realidad, ya que siempre que se desea algo es a través de otro u otros. ¿Cómo ocurre esto? Un ejemplo familiar está en la figura literaria de Don Quijote. Él desea ser reconocido como un caballero al estilo de las antiguas órdenes de caballería (lo que incluye su consideración como el más valiente, el más osado, el más generoso defensor de la gente en desgracia, así como el más eximio admirador de la sinigual Dulcinea del Toboso); ahora bien, todo ello lo procura no de modo directo (y ahí está la variante mimética), sino que lo hace remedando al ejemplar Amadís de Gaula, personaje literario que representa todos los valores de la caballería andante. Entonces, aunque aparentemente Don Quijote actúe de modo autónomo, no lo hace así, su conducta es una imitación del personaje admirado, lo que condiciona toda su conducta de modo heterónomo (la ley o norma de su acción está fuera de sí mismo). Estar al tanto de esta forma de desear en los seres humanos, hace participar de la verdad novelesca y no dejarse engañar por la mentira romántica.

³ Sthéfane Vinolo, “Ipseidad y alteridad en la teoría del deseo mimético de René Girard: la identidad como diferencia” *Universitas Philosophica* 55 (Bogotá), diciembre 2010, pp. 27-32.

⁴ *Ibidem*, p. 23.

⁵ Cf. João Cezar De Castro Rocha, *Op. Cit.*, pp. 110-112.

Ahora bien, gracias a esta dinámica psicológica que condiciona la acción humana, se puede pensar que la propia identidad en realidad no es tan propia, pues en la perspectiva de la teoría mimética, será siempre condicionada por la relación que se establece con el mediador del deseo. De ahí que, en lugar de hablar de identidad, es más conveniente hablar de “interdividualidad”, para acentuar esta manera peculiar de construir la propia identidad. Y aquí se conecta con otro dato donde Girard, junto a Spinoza—que lo había analizado de modo precedente—explica el porqué de la imitación humana.

Si bien la idea de imitación ha sido concebida tradicionalmente de modo más bien negativo, ya que parece oponerse a la idea de autenticidad y ser propio (entendida como ipseidad), Girard indica que la motivación profunda del imitar (nombrada como mismidad), procede del deseo de diferenciación. Un ejemplo contemporáneo lo aclara: para desarrollar el marketing de algún objeto o artefacto de uso personal la frase clásica es “Utiliza el producto X y marca tu diferencia; siéntete especial y único, compra la última novedad de la tienda Y...” Entonces, al querer ser “diferente”, “especial” o “único”, el comprador hará lo que todos hacen: comprar el mismo producto, ir a la misma tienda, lo que es un simple comportamiento mimético.

Ahora bien, lo interesante de esta imitación es que opera de modo racional, o sea, tanto el que está enterado de la teoría mimética de René Girard, como el que la ignora, al fin de cuentas se comportarán de modo semejante, pues tanto en unos como en otros, se estará sometido miméticamente y racionalmente al mismo patrón. A esto se le conoce como la “cárcel racional” del deseo mimético, lo que significa que estar tanto más o menos consciente de esta teoría, no derivará en una conducta demasiado diferente.

Para esquematizar todo lo anterior, Girard recurre a la imagen del triángulo, donde cada esquina representa uno de los tres elementos mencionados: en primer lugar está el objeto deseado (el que en clave de mentira romántica resume todos los esfuerzos de los protagonistas de la trama); en segundo lugar, el mediador o modelo (que en la trama clásica de tipo romántico no aparece en escena, queda tras bambalinas al no ser mencionado de modo explícito); y para terminar, el sujeto deseante, que como se dijo, persiste en diferenciarse buscando alcanzar el objeto deseado, pero que irónicamente intenta realizar su deseo con la perfecta imitación del mediador o modelo.

Detallando un poco más la figura del mediador o modelo, hay otra distinción valiosa, y es la de mediador interno y mediador externo. Retomando el ejemplo de Don Quijote, se tiene que el mediador o modelo que presenta Amadís de Gaula es de tipo externo, ya que, al ser solamente un personaje literario, o sea intemporal y sin lugar en el espacio, no representa de ningún modo una amenaza para Don Quijote, que puede tenerlo como su modelo sin que se genere ningún tipo de violencia. En cambio, el otro personaje que aparece en la novela de Cervantes, primero como “Caballero de los Espejos” y luego como “Caballero de la Blanca Luna” (en ambas situaciones son disfraz del bachiller Sansón Carrasco, que trata de devolver la cordura a Don Quijote), es un mediador interno, ya que al perseguir los mismos deseos de todo caballero andante, o sea, ser tenido como el mejor y más famoso en todos los sentidos, entra en conflicto con Don Quijote y se le enfrenta de modo directo en dos oportunidades. Así, el mediador interno es prácticamente un enemigo, pues maneja el mismo objeto de deseo que es buscado por los sujetos contendientes.

Y es gracias a la figura del mediador interno, que por coincidir espacio temporalmente con el sujeto deseante, donde se puede imaginar con facilidad lo que acontece al tener una serie de sujetos que pretenden el mismo deseo... se verán como rivales, ya que cada uno es un mediador interno en relación al otro. El escenario entonces está dispuesto para el surgimiento de la tensión, de la alteridad contrapuesta —que con el mínimo aumento de la superficie de roce—no dilatará en hacer presente a

la violencia. En este campo específico, que busca establecer cómo la lógica del deseo mimético puede explicar estallidos de violencia, hay un amplio aporte de la teoría de Girard que no es posible desarrollar en este espacio, pero que vale destacar como una de sus posibilidades reflexivas más enriquecedoras.

Con lo anterior, queda establecido un básico resumen de la propuesta girardiana en sus categorías más relevantes, lo que permite ahora intentar su aplicación al mundo educativo.

3 Caracterizando el triángulo mimético dentro de la dinámica educativa

Prosigo ahora con la tentativa de ubicar los personajes de la trama mimética en el marco más clásico de la educación occidental: me refiero a la relación de educador-educando, que procede de la *paideia* griega, y donde en la forma del pedagogo (encargado de la educación en las virtudes humanas) y del maestro (responsable de la instrucción), tenemos un paradigma de relación humana con el educando, que es susceptible de analizarse desde el modo propuesto.

Esbozados ya los elementos básicos de la teoría del deseo mimético, formulo las preguntas claves para este segundo momento: ¿cómo se constituye el triángulo mimético en la relación educador-educando?; desde la idea del deseo metafísico: ¿quién desea ser quién en esta relación? Descubro aquí dos posibles respuestas para la primera pregunta, y de acuerdo a ello, sendas correspondencias para ubicar la tendencia del deseo metafísico. Expongo ambas, y avanzo en el análisis subsecuente.

Desde el punto de vista del educando, el triángulo mimético se constituye desde su anhelo más elemental: la *promoción escolar* (traducida fenoménicamente en registros llamados “calificación” o “notas”), ahora bien, estas ponderaciones cuantitativas, arrojan como trasfondo el sentido de la *aprobación* con una semántica variada: la aprobación *social*, ante los padres, hermanas y hermanos, familia ampliada, vecinos, etc.; la aprobación *académica*, ante el propio profesor en primer lugar, ante el resto del cuerpo docente, y globalmente ante la institución educativa de pertenencia y la comunidad educativa nacional; la aprobación *profesional*, que se edifica desde la elemental pregunta que a todas y todos se nos hace aún antes de los primeros años de escolaridad: ¿qué vas *a ser* cuando seas grande? ⁶, donde el éxito en la escuela se enlaza con la imagen de la futura identidad y calidad profesional.

Si el estudiante es el sujeto del deseo, y es clara la caracterización del deseo (en la forma de promoción académica), ¿quién es el mediador? Lo que sigue apunta al docente como mediador: es el personaje que castiga y premia, el que corrige y orienta, es con quién se establece una dinámica de amor/odio en la psicología del educando. ¿La razón? Es quien asigna la calificación, quien registra los avances o atrasos del *a*-alumno (etimológicamente traducido como “sin luz”), y que de manera unidireccional juzga como árbitro inapelable lo correcto y lo incorrecto de todo el accionar del estudiante, desde sus comportamientos y actitudes, hasta sus desempeños directamente académicos.⁷ Visto desde la filosofía

⁶ La cursiva busca destacar lo ontológico de la pregunta, cuando en el común entender se está interrogando más bien por *un hacer* en la prospectiva profesional. La locución justa sería: ¿qué vas *a hacer* cuando seas grande?, sin embargo, la pauta ya establecida de la primera forma indica una conexión entre *el ser* y *el hacer* que se da por supuesta y sobre todo respaldada socialmente. Un análisis desde la filosofía estructuralista y post-estructuralista sería fecundo, especialmente desde una arqueología filológica que recupera el modo de conformación de tal enlace lingüístico semántico.

⁷ Es sugerente en esta perspectiva avizorar la sacralización del educador, en su papel de mediador, con la imagen de un “dios castigador”; pero también podría calificarse como un “dios exigente” al

de la educación, en la vertiente existencialista, esta caracterización más bien autocrática, puede dulcificarse en clave de *emulación*, que corresponde cabalmente a la idea del deseo metafísico: el educador se concibe como el maestro, la persona a imitar, por sus capacidades humanas y su altura académica, debe inspirar deseos de “ser como ella o él” en el corazón del discente.

Ahora bien, hay un segundo modo de responder a la primera pregunta planteada: visto desde el ángulo del docente, tenemos que esta persona anhela también la *aprobación*, y a semejanza del educando podemos verla en las dimensiones ya enunciadas: la aprobación *social*, ante su comunidad de pertenencia, que inicia y se extiende desde su núcleo familiar; la aprobación *académica* que se conjuga con la *profesional*, tanto ante el conjunto de la comunidad educativa (el resto de docentes, padres de familia, autoridades institucionales, como por supuesto, los mismos educandos). Aquí, hablo en síntesis, del *prestigio* que va cosechando el docente por su desempeño cotidiano.⁸

¿Y quién es el mediador para este segundo modo de ver el triángulo mimético? Los papeles cambian, y es ahora el estudiante el mediador, ¿pero de qué manera? Afirmo que el estudiante personifica este papel en cuanto responde o no a las expectativas del docente; este tiene unas perspectivas de logro personal que pueden ser correspondidas o no por el estudiante. Ello también provocará en la psicología de este sujeto de deseo, la polaridad amor/odio hacia su mediador en cuanto que haya una respuesta positiva o negativa a la consecución de sus deseos. Responder a la segunda pregunta clarifica el modo en que esto ocurre.⁹

¿Puede haber un deseo metafísico en esta segunda posibilidad? Creo que sí, en cuanto el docente puede querer verse reflejado en las personas de sus estudiantes, desea apropiárselos de tal modo que sean una especie de mimesis o extensión de su persona. Es entonces una forma peculiar de posesión, que pretende una conquista epistemológica y ontológica del educando. En la medida que esta posesión se verifique, el docente gozará ante sí mismo y ante los demás de la anhelada aprobación.¹⁰

Es apropiado hacer una acotación de tipo ético a este nivel: puedo pensar en un docente que con rectitud moral anhela la aprobación por el deseo natural de alimentar su autoestima, y que en la relación educativa integra este deseo con el de hacer el mayor bien a los educandos, por ello los presiona pedagógicamente para alcanzar lo que propone una de las dos raíces etimológicas de “educar”: *educere*,¹¹ que es “extraer” lo mejor de las potencialidades de cada estudiante, ello supone rigor, exigencia

tomar el papel de sujeto de deseo, como sugiero posteriormente. Para la dinámica de sacralización cf. René Girard, *La violencia y lo sagrado* (Anagrama: Barcelona 1995).

⁸ A juicio de los estudiantes, está la diferencia coloquial de un profesor “barco”, que de acuerdo a la RAE en la cuarta acepción del término significa: “m. coloq. *Hond. y Méx.* Profesor benévolo al dar las calificaciones”; y en el otro extremo, el profesor estricto, con quién son difíciles las probabilidades de alta aprobación o incluso de promoción.

⁹ Sin embargo, vale este encuadre para aplicar la lógica del “chivo expiatorio”, donde el docente sanciona, ridiculiza o maltrata física y psicológicamente al mediador que no se apega a su deseo. Cf. René Girard, *El chivo expiatorio* (Barcelona: Anagrama, 1986).

¹⁰ En este esquema del triángulo mimético es factible pensar en la figura del “Otro otro” manejada por De Castro Rocha, ya que el educador tiene tras sí, la figura de autoridad de ‘Otro’ que condiciona su deseo, es la figura del Director del plantel educativo, el supervisor escolar, etc. Cf. Joao De Castro Rocha, *Culturas shakespearianas. El aporte de América Latina a la teoría mimética* (Guadalajara: Cátedra Kino-SUJ, 2014).

¹¹ La otra raíz es *educare* en la semántica de ‘conducir, guiar, llevar hacia’.

metódica, severidad académica, a fin de provocar motivación intrínseca y pulir, en el mejor sentido, las competencias individuales y colectivas del grupo a su cargo (lo anterior puede considerarse un triángulo mimético resuelto a favor de ambas partes); pero, también puedo imaginar un docente que busca su aprobación a costa de los estudiantes, no considerando sus auténticas capacidades y límites, y exigiéndoles más de lo que pueden ser y hacer (lo que origina en estos frustración de identidad, tanto ontológica como ético-moral), así como el inicio y la progresión del conflicto y la violencia, donde el educando puede sobre exigirse o capitular ante el desafío. Aquí el deseo de prestigio del docente actúa como un “incondicional”, o sea, como detonante para dos posibles resultados: el estudiante logra promocionar y se autodescubre como capaz de soportar y sobrellevar exitosamente situaciones límite; o fracasa, y transfiere la responsabilidad del resultado al grado de dificultad impuesto por el docente.¹²

4 Rompiendo el triángulo mimético desde la educación no-formal

Intentar quebrantar la lógica del deseo en las dos posibilidades descritas es una apuesta sumamente compleja y dificultosa, pues ya hay posiciones constituidas dentro de una milenaria tradición educativa que condiciona desde dentro a los actores de la misma. La propuesta que describiré muy sucintamente es más bien una vía lateral, que como alternativa se considera alejada del conductismo educativo (dentro del cual se encuadran los escenarios descritos) y más cercana al modelo teórico del constructivismo, pero dándole su propia tesitura desde los principios de no-directividad educativa y de promoción cultural.

Hay variedad de alternativas que desde la misma educación formal han tratado de mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, para así, evitar caer en las fatales consecuencias que hemos develado incipientemente en base a la teoría mimética.¹³ Sin embargo, gracias al modelo de educación no-formal que narraré a continuación en sus dimensiones esenciales, creo que es posible establecer unas condiciones de posibilidad para el acertado quiebre del triángulo mimético.¹⁴

Sintéticamente, defino el proyecto “Escuela Para Todos”¹⁵ como una iniciativa generada en Centroamérica a mediados de los años 60 del siglo pasado, que brinda un servicio de promoción cultural a través de contenidos temáticos de carácter general y enciclopédico, con una difusión dirigida

¹² En un caso o en el otro, el docente eleva su prestigio no tanto por las variantes individuales de respuesta del estudiantado, sino por la media de promoción o no-promoción general: así, “entre menos ‘pasen’ la clase, mejor”, pues se aleja del mote de profesor “barco” y genera expectativas encontradas en los estudiantes, que establecen comentarios como “se aprende... pero casi nadie ‘pasa’ la clase”. Esto en los casos más halagüeños; pero, hay casos de profesores “NI-NI”, “*ni* se aprende, *ni* se ‘pasa’ la clase”. Sin embargo, el sujeto del deseo, salva siempre su prestigio por la media de promoción / no-promoción, donde la inclinación al rango negativo de “no-promoción” suele explicarse por la incapacidad de los estudiantes y no tanto por la incompetencia pedagógica del docente.

¹³ El documental argentino “La Educación Prohibida” es un ejemplo de esto: <http://www.educacionprohibida.com/> (consultado el 30 de septiembre de 2019).

¹⁴ Para tomar nota de la actualidad del evento a describir está la página de internet de la Fundación Escuela Para Todos: <http://www.almanaquept.org/>, como también los archivos del programa radial, que están disponibles en internet desde el año 2015: http://www.ivoox.com/escuchar-audios-oigamos-respuesta-icecu_al_4128687_1.html (consultadas el 30 de septiembre de 2019).

¹⁵ De aquí en adelante nombrado con las siglas EPT.

a públicos compuestos mayoritariamente por personas con poca o ninguna posibilidad de acceso a sistemas de educación formal en el ambiente multicultural centroamericano. Geográficamente el proyecto abarca América Central, tocando actualmente zonas del sur de México en su extremo norte, hasta Panamá en su flanco sur, y desde hace algunos años llega a la población centroamericana migrante en Estados Unidos de Norteamérica en lugares como Florida y California.

Su propuesta de “ilustración a distancia” combina medios de comunicación e instrucción, tales como: radio, correos (postal y electrónico) y un texto en formato de Libro-almanaque, cuyas ediciones se actualizan anualmente. El lema que guía su accionar es “Comprender lo comprensible es un derecho humano”. La estructura institucional que gestiona el proyecto se llama ICECU (Instituto Centroamericano de Promoción de la Cultura) y la Fundación “Escuela Para Todos”, con sede en San José de Costa Rica.

¿Cómo esta propuesta logra desquiciar la dinámica del deseo mimético en la dupla educador-educando? Lo hace desde su diseño curricular y comunicativo. Iniciando con el primero, puedo considerar a EPT como *mediador* que practica una particular estrategia curricular, que en la dinámica y nomenclatura girardiana logra conducir y manejar el deseo en clave de mediación *externa* (que por ser “a distancia” entre sujeto deseante y mediador, evita la conflictividad)¹⁶; ¿cómo lo hace?, su poder reside en el anonimato. Desde las primeras ediciones de los productos culturales ofertados, hasta la actualidad, tanto en cartas de respuesta a consultas, programas radiales, y el Libro-almanaque, los promotores del proyecto se cuidaron de dar a toda una imagen institucional, donde de ninguna manera resaltara o destacara el nombre de ningún miembro del equipo (evitando así el culto a la personalidad). Ello logra en EPT una mediación plenamente externa de cara a su público, y de modo indirecto, dentro el equipo de redactores, una “interdividualidad” básicamente armónica por la anulación de la tentación de protagonismo.¹⁷

En cuanto al diseño comunicacional, se constata en EPT el fenómeno de la llamada “mutación comunicativa”¹⁸, ya que durante su desarrollo como plataforma de intercambio de información en el área centroamericana, especialmente entre las décadas de los años 60 y 70, ocurrió algo inusual en relación a otros programas radiales contemporáneos: si bien los seguidores del proyecto inicialmente enviaban sus cartas a la institución para recibir respuestas particulares de parte de EPT, con el tiempo, al escuchar sus preguntas en las transmisiones radiales periódicas (más de 70 emisoras con doble emisión diaria desde México a Panamá), se dieron por enterados de la apertura de un espacio común

¹⁶ Como se mencionó, es una de las alternativas de mediación en la dinámica del deseo, cf. René Girard, *Mentira romántica y verdad novelesca* (Barcelona: Anagrama, 1985).

¹⁷ Hay un cambio fuerte en relación a la naturaleza del educador-mediador propia de la escuela formal; en el proyecto EPT el educador-mediador se convierte en algo así como un ser invisible... y esta transparencia, de cara a los seguidores de EPT, deriva en una especie de idealización del mediador, al estilo de Don Quijote respecto a Amadís de Gaula.

¹⁸ Evento estudiado por Diezmar Müller-Stachowski, *Lernen durch Fragen (Aprender preguntando). Comunicación social e incomunicación entre los campesinos de Centroamérica tomando como ejemplo el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura en Costa Rica*. Tesis doctoral. (Universidad de Munich: Munich, 1981). Esquema explicativo en el Apéndice.

de aprendizaje y de mutuo conocimiento con otras personas de la región, y lo aprovecharon con asiduidad.¹⁹

En la lógica descrita, se puede corroborar que tanto en sus momentos iniciales, como a lo largo de sus ya más de cincuenta años de labor continuada, el proyecto EPT no monopoliza el conocimiento, sino que facilita su pluri-direccionalidad gracias al juego de inquietudes aportadas por las preguntas de los participantes; ello es producción de conocimiento endógeno donde se aprende por el gusto de aprender, y no por el afán de aprobación o reconocimientos como prebenda, sino por el simple placer de conocer lo cognoscible. En clave girardiana diré que el objeto del deseo no se anula, sino que alcanza su real objetivo, pues se logra lo que todo proceso de aprendizaje pretende (conocimiento), sin que ello condicione malsanamente al sujeto, pues el mediador (EPT) oferta el objeto de deseo de manera liberal, no cooptando al sujeto de deseo a través de promociones, reconocimientos o méritos académicos.

Resumiendo los tres ángulos del triángulo mimético, digo que el *objeto de deseo* sufre una transformación, pues la aprobación se la auto-otorga el mismo sujeto al satisfacer su deseo de aprender; en cuanto al *mediador*, EPT, a través de su anonimato, resguarda su posicionamiento externo, con lo que el sujeto del deseo, encuentra en esta instancia institucional algo que por naturaleza no puede atrapar o conquistar como propiedad, sino que cultiva una relación “interdividual” con un ente digno de emulación y respeto; y en cuanto al propio sujeto, hay una valiosa puesta en práctica de lo que un estudioso de la teoría de Girard concibe como la “fractura identitaria”, que argumento a continuación.²⁰

el sujeto al que se dirige EPT, puede categorizarse de modo simplemente individual: aquel que oye los programas radiales, que escribe preguntas, o que lee el Libro-almanaque; pero también, y aquí conecto con la descrita “mutación comunicativa”, se puede conceptualizar como sujeto colectivo. Veo entonces, una positiva “fractura identitaria”, ya que participa en la mancomunidad de seguidores del proyecto, y es subsumido en un ser “nosotros” centroamericano que posibilita alteridad constructiva sobre la base de valores compartidos a través del afán de aprender.

El académico Sthéfane Vinolo establece una interesante crítica a los tres vértices del triángulo mimético, a saber: *el sujeto deseante, el deseo, el mediador*. Retomando sus argumentos, puedo reforzar las ideas anteriores a favor de la dinámica educativa no formal analizada: iniciando con el polo del *mediador* (EPT), este autor dice que hay un simple desplazamiento de la violencia al promover la mediación externa: la violencia vertical muta a violencia horizontal entre los sujetos que pretenden imitar o posesionarse del modelo; como he revisado en el párrafo anterior, la constitución de un “nosotros” conjugado por el afán compartido de gustar el conocimiento en clave de “fractura identitaria”, resuelve la objeción, no hay violencia horizontal, todo lo contrario, hay solidaridad epistemológica y heurística

¹⁹ Unos detalles aclaratorios para mayor comprensión: originalmente la iniciativa se preparó para Costa Rica, y luego, al empezar a recibir cartas y solicitudes paulatinas de oyentes y radios de los países vecinos, el proyecto se fue extendiendo hasta asentarse en los límites de la región centroamericana; el formato de respuesta en las transmisiones radiales consiste en algo así como: “Un amable oyente de San Pedro Perulapán de El Salvador nos hace la siguiente pregunta: ‘¿Por qué ocurre X fenómeno?’ Oigamos la respuesta...”; se calcula tres millones de radioescuchas y tres millones de lectores del Libro-almanaque a inicios de la década de los 70. Cf. Guillermo Malavassi, *Comprender Lo comprensible, tomo II* (San José de Costa Rica: ICECU Editores, 1978), p. 172.

²⁰ Sthéfane Vinolo, *Op. Cit.*, p. 38.

entre las personas que se interrelacionan mediante el espacio radial en la confección de preguntas para mutuo aprendizaje.²¹

En cuanto al polo del *deseo*, Vinolo habla de una solución económica, en un sistema que crea múltiples objetos de deseo para saciar a los sujetos; pero, el deseo mimético es perverso en cuanto se anhela que el otro no tenga el objeto que le arrebató, por ello la solución no funciona. En la dinámica de EPT, el polo del deseo es reedificado, es el conocimiento no para mí, sino para un “nosotros”, a través de las inquietudes de saber resueltas de modo comunal. El “otro” con quién se forma el “nosotros” es lo suficientemente externo en el diseño (de modo semejante al mediador), como para impedir arranques de egoísmo entre pares.

Y en el polo del *sujeto*, este crítico ve no plausible la “negación de sí mismo” para evitar ingresar en la espiral mimética, donde incluso los actos de abnegación pueden pervertirse y originar violencia, y hasta muerte. En la propuesta esbozada, el sujeto particular y colectivo no requiere ingresar en el extremo de la solución descrita; el público de EPT, es sujeto no “abnegado o heroico”, sino más bien pleno de una “existencia ordinaria” donde, no como superhombre o campeón virtuoso, más bien vive con cuotas de inconsistencias humanas el día a día; pero gracias a la asociación en la dinámica de EPT, puede experimentar una dimensión de *gratuidad* que seguramente afecta su vida y entorno vital. Que esta carga axiológica sea un influjo que ayude a romper otros triángulos miméticos propios de la vida particular, es una posibilidad, pero no una certeza. Así pues, hay un aporte en estilo de factibilidad *preventiva* para detener la espiral de violencia.

Para ir concluyendo, y visto a nivel colectivo, gracias a la idea de “fractura identitaria”, hay una afirmación que merece estudiarse:

Es difícil medir el impacto que ha tenido la actividad del ICECU en la mentalidad de la población centroamericana (...) Pero, algo es seguro, que ha traído un cambio inmenso; tan marcado, como para afirmar que la paz centroamericana, que se logró hace unos años, no habría podido obtenerse sin la acción previa del ICECU. Si Centroamérica no se convirtió en un escenario similar al de los Balcanes, se debe, por altisonante que parezca, a la acción combinada del ICECU y de Escuela Para Todos.²²

Si como bien lo afirma la propia cita, el aserto parece desproporcionado a simple vista, rescato de él la idea de una relación sumamente cercana entre EPT y el imaginario centroamericano (nombrado como *mentalidad* en el propio texto); me atrevo entonces, a invertir la idea, pensando en EPT como un revelador de imaginarios centroamericanos, no proclive como ámbito etnográfico regional a intercambios informados por la violencia.²³ Esto invita a dos corredores de investigación amplios: uno,

²¹ Tanto James Alison y Carlos Mendoza conciben también la idea de “fractura”, pero argumentada teológicamente en la dimensión temporal, a través de categorías como “El tiempo de Abel o la habitabilidad del tiempo” y la “vulnerabilidad asumida en el cambio sustancial del tiempo mesiánico bajo la lógica de la donación”. Cf. James Alison, *El retorno de Abel. Las huellas de la imaginación escatológica* (Barcelona: Herder, 1999) y Carlos Mendoza Álvarez, *El Dios escondido de la posmodernidad. Deseo, memoria e imaginación escatológica* (Guadalajara: Cátedra Kino-SUJ, 2010).

²² Palabras de Lic. Cristián Tattenbach, gran impulsador del proyecto desde sus orígenes, en Julio Suñol, *Milagro en la cintura de América: un millón de preguntas y respuestas* (San José de Costa Rica: Editorial Universidad Autónoma de Centro América, 2002), p. 10.

²³ Es notable en este sentido la presencia de agrupaciones humanas de estilo pre-industrial que manejan características extremadamente violentas o virtualmente pacíficas en su cotidianidad,

que relacione la teoría mimética con el peso de los imaginarios centroamericanos, y sus efectos en las vidas personales y colectivas; y otro, que haga una operación de rastreo, para descubrir cómo EPT retroalimentó dichos imaginarios a lo largo de las cinco décadas que tiene de existencia continuada, y verifique de un modo más preciso cómo operó la “mutación comunicativa”, que es clave para rectificación del deseo (hacia el conocimiento libremente adquirido y no a la aprobación externa) y por ende, para conseguir un giro en positivo del mecanismo mimético.

5 Conclusiones

Paso a establecer unos elementos conclusivos que invitan a reconocer las riquezas de los argumentos antes expuestos:

- En relación a las condiciones de posibilidad que ayuden dentro de ámbitos educativos a superar los peligros de la lógica mimética, la lección brindada desde la experiencia de educación no formal descrita, apunta a reencaminar el sentido del deseo (no a eliminarlo), y a fortalecer la posición de mediador *externo* del educador o equipo de educadores, de modo que el sujeto del deseo, se encamine más a la emulación constructiva que a la simple imitación heterónoma.
- La posibilidad habilitadora de nuevos mundos educativos en base a la dinámica de quiebre del deseo mimético en clave conflictiva, recompuesta por EPT, sugiere la ruta para ahondar en propuestas como las de Boaventura de Sousa Santos, que desde el pensamiento abismal invita a una nueva epistemología de saberes, y que a la par del inspirador W. Benjamin, introduzcan “astillas en el tiempo” para recrear un *kairós* educativo que “haga nuevas todas las cosas”. Ello pasa por una conversión pedagógica de los facilitadores del evento educativo, lo que implica una reforma radical en el modo de operación de los centros de formación docente, lugares donde se forja el futuro educacional, ya que los docentes son en la práctica, el corazón, las manos/pies, y el cerebro de tal prospectiva.
- Las apreciaciones anteriores no quieren defenestrar la educación formal institucional, sino que aprovechando la pauta sugerida por pensadores tan revolucionarios como Freire o Ivan Illich, se ubiquen caminos laterales de cultivo del saber (que burlen la trampa mimética), para lo cual las estrategias educativas no formales resultan idóneas, como se ha ejemplarizado con EPT.

6 Bibliografía

- Alison, James. *El retorno de Abel. Las huellas de la imaginación escatológica*. Barcelona: Herder, 1999.
- Andrade, Gabriel. *La crítica literaria de René Girard*. Zulia, Venezuela: Universidad de Zulia, 2007.
- De Castro Rocha, Joao. “Historia cultural latinoamericana y teoría mimética: ¿por una poética de la emulación?” *Universitas Philosophica* 55 (Bogotá), diciembre 2010.
- . *Culturas shakespearianas. El aporte de América Latina a la teoría mimética*. Guadalajara: Cátedra Kino-SUJ, 2014.
- Fundación Escuela Para Todos. Página web “Escuela Para Todos”: <http://www.almanaquept.org/> (consultado el 30 de septiembre de 2019).
- Girard, René. *La violencia y lo sagrado*. Anagrama: Barcelona, 1995.

gracias a una serie de factores psicoculturales que se cultivan desde las edades tempranas de vida y que inciden en el imaginario compartido. Cf. Marc Howard Ross, *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia* (México: Paidós, 2005).

- . *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama, 1986.
- . *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Anagrama, 1985.
- Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura. Programa radial “Oigamos la respuesta”:
http://www.ivoox.com/escuchar-audios-oigamos-respuesta-icecu_al_4128687_1.html
 (consultado el 30 de septiembre de 2019).
- Malavassi, Guillermo. *Comprender Lo comprensible, tomo II*. San José de Costa Rica: ICECU Editores, 1978.
- Mendoza Álvarez, Carlos. *El Dios escondido de la posmodernidad. Deseo, memoria e imaginación escatológica*. Guadalajara: Cátedra Kino-SUJ, 2010.
- Müller-Stachowski, Diezmar. *Lernen durch Fragen (Aprender preguntando). Comunicación social e incomunicación entre los campesinos de Centroamérica tomando como ejemplo el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura en Costa Rica*. Tesis doctoral. Universidad de Munich: Munich, 1981.
- Red de educación alternativa. Documental “La educación prohibida”:
<http://www.educacionprohibida.com/> (consultado el 30 de septiembre de 2019).
- Ross, Marc Howard. *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. México: Paidós, 2005.
- Suñol, Julio. *Milagro en la cintura de América: un millón de preguntas y respuestas*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Autónoma de Centro América, 2002.
- Vinolo, Sthéfane. “Ipseidad y alteridad en la teoría del deseo mimético de René Girard: la identidad como diferencia” *Universitas Philosophica* 55, (Bogotá), diciembre 2010.

7 Apéndice

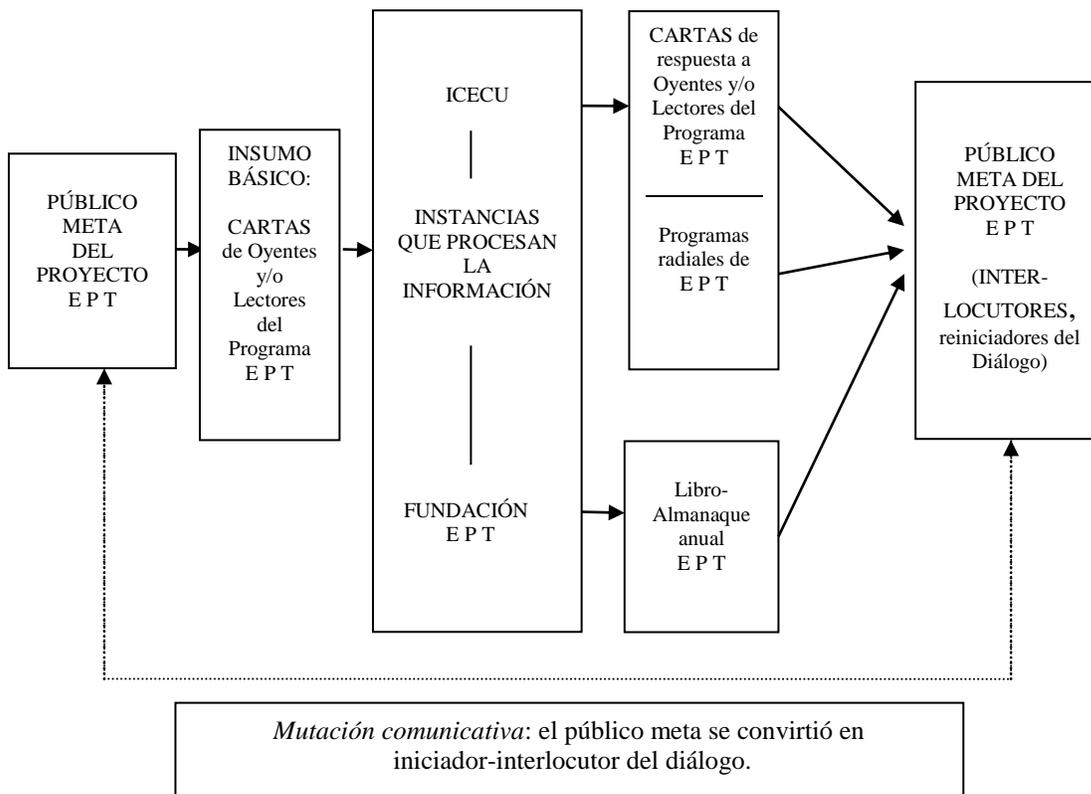


Figura 1. Flujograma basado en la carta informativa de la Secretaria Ejecutiva de la Fundación “Escuela Para Todos”, Sra. Ana Cristina Fernández, del 16 de agosto de 2006; interpretación de la mutación comunicativa ocurrida en el Proyecto desde las Ciencias de la Comunicación por D. Müller.