



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada

Tesis

**LA APUESTA POR LA ESTÉTICA Y LA CRÍTICA
EN LA EDUCACIÓN COMO UNA INVERSIÓN EN LA PAZ**

que, como parte de los requisitos para obtener el título de
Maestro en Filosofía Contemporánea Aplicada,

presenta

Juan Manuel Escamilla González Aragón

Dirigido por

Dr. José Salvador Arellano Rodríguez

SINODALES

Dr. José Salvador Arellano Rodríguez

Presidente

Dr. Lutz Alexander Kefertein

Secretario

Dr. José Miguel Esteban Cloquell

Vocal

Dra. Virginia Aspe Aremla

Suplente

Dr. Jacob Buganza Torio

Suplente

—
Dra. Ma. Margarita Espinosa Blas
Directora de la Facultad

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Abril, 2017
México

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

Resumen

La intención de este trabajo es repensar la educación a la luz de los sacrificios humanos. La teoría mimética, propuesta por René Girard, ofrece una explicación sobre la violencia que retrotrae el sacrificio hacia su origen, siempre arribando al reconocimiento del carácter imitativo del deseo humano. El primer capítulo presenta la teoría mimética a partir de los principales elementos conceptuales de su doctrina. Una vez expuesta, en sus rasgos generales, la teoría mimética, se argumentará que el *bullying*, como Dan Olweus lo define y describe, no es sino otra instancia del mecanismo del chivo expiatorio, en el contexto escolar.

En el segundo capítulo, se presentan los resultados de un estudio realizado en el contexto de una intervención educativa llevada a cabo en dos bachilleratos de la delegación Santa Rosa Jáuregui, Querétaro, Qro, uno orientado al desarrollo de competencias técnicas y científicas y el otro a competencias humanísticas y artísticas. Se midieron la incidencia del *bullying* escolar con el Cuestionario de víctimas y agresores desarrollado por Dan Olweus y la percepción que tienen los alumnos de la violencia en la localidad, una de las más inseguras del estado. Los resultados establecen una correlación entre la disminución de fenómenos de violencia colectiva y la educación estética y del pensamiento crítico, entre otros factores.

En el tercer capítulo, se lleva a cabo una «peregrinación hacia las fuentes» de la teoría mimética: la *República* de Platón y la *Poética* de Aristóteles, según algunos teóricos, los primeros trazos de una teoría filosófica de la acción humana, de la mano de la teología; así surge la estética.

En el cuarto capítulo, introducimos a Kant y a Hegel a la conversación para determinar en qué consista el genio, a quienes oponemos el «deseo mimético» de Girard y la «angustia de la influencia», de Harold Bloom, para revelar los secretos del genio, ocultos a Kant, y replantear la cuestión de la libertad, no desde la autonomía, sino desde la interdependencia.

A continuación, se evalúa el abordaje de la educación por competencias, el modelo educativo hegemónico de nuestro tiempo, en relación a su promoción integral de las capacidades humanas. Aquí se comprende la doctrina de las competencias a la luz de la teoría de las capacidades propuesta por Amartya Sen y Martha Nussbaum, entre otros. Se entra en diálogo con algunos de los argumentos mediante los cuales se promueven la crítica y el arte con miras a una educación integral para el desarrollo de todas las capacidades de todos y el papel que juegan estas cuestiones, sólo aparentemente inútiles, en la viabilidad de la democracia.

Finalmente, en el último capítulo, se aborda la comprensión de Nietzsche sobre el sacrificio y la posibilidad de repensar la teodicea, a la luz del conocimiento sobre el martirio que Nietzsche aporta en contraste con las demandas del sistema kantiano, quien traslada los problemas centrales de la metafísica tradicional al ámbito de la razón práctica. ¿Qué puede y qué debe decir la educación laica sobre el bien, si, aparentemente, ya no puede apelar a revelaciones religiosos para representárselo?

(Palabras clave: Aristóteles, arte, bullying, chivo expiatorio, educación para la paz, educación por competencias, Friedrich Nietzsche, estética, libertad, Martha Nussbaum, mimesis, sacrificio, poesía, Platón, René Girard, teoría mimética, teoría de las capacidades, tragedia).

Abstract

Mimetic Theory, as stated by René Girard, offers a kind of explanation of sacrificial violence that tracks it back to its origin in mimetic desire. The first chapter introduces Mimetic Theory by dealing with its fundamental conceptual elements. Next, bullying, as correctly described by Dan Olweus, is regarded as nothing more than a scapegoat mechanism.

The second chapter shows the results of an intervention which took place in two high schools of Santa Rosa Jauregui, Querétaro, Qro. This community was chosen to work with because of the great insecurity that it must overcome. While one of the high schools is based in the competence model, which promotes a mostly technical and scientific education, the other, which also adopted the competence model, emphasizes the development of critical thinking, arts and humanities. In conclusion, a correlation was established between esthetical education and critical thinking, and the decrease of collective violence phenomena.

The third chapter is a «peregrination towards the roots» of Mimetic Theory: Plato's *Republic* and Aristotle's *Politics* –according to some scholars, these are the first traces of a philosophical theory of action, in close relation to Theology, Art and Education. Esthetics derive from that discussion.

The fourth chapter invites Kant and Hegel to the conversation, to define genius. To their view, we oppose that of «mimetic desire», of Girard, and the «anguish of influence» of Harold Bloom. They reveal us the secrets of genius, hidden to Kant, and thus we can rethink freedom from the point of view of interdependence, rather than from autonomy.

Afterwards, follows an evaluation of the competence based education model, the hegemonic educational model of our time, in relation to the integral promotion of that what makes us human. Theory of capabilities, as proposed by Martha Nussbaum and Amartya Sen, is approached as a broader and more integral realization of competences, to which capabilities offer a frame in which ethical experience is better mirrored and the openness to transcendence and human realization are sought. A dialogue is established with their arguments in favor of esthetic and critical education: tries to accomplish an integral education for the entire person of every person: (all of the) capabilities of every person.

Finally, the last chapter deals with Nietzsche's comprehension of the sacred and sacrifice and tries to sketch a possible Philosophy of God in light of the knowledge on martyrdom of Nietzsche in contrast with Kantian demand to transfer the problem of God from Metaphysics to Ethics. What may and must lay education say on sacrifice, now that, apparently, it can not appeal to religious revelations to represent what is good?

(Keywords: Aristotle, art, bullying, competence based model, scape goat, education towards peace, Esthetics, freedom, Friedrich Nietzsche, Martha Nussbaum, mimesis, mimetic theory, sacrifice, René Girard, capabilities approach, tragedy).

A Natalia, mi esposa, por su infinita paciencia, por tantas sabrosas y reveladoras conversaciones, por su colaboración intelectual y material con esta investigación que, sin ella, sencillamente, no sería. Pero, sobre todo, por darme las mieles del perdón, mal que me pese, tan a menudo.

Gracias, también, a Fede. Sin ustedes, no hubiera tenido la osadía de emprender una investigación científico-social. O no hubiera tenido ni pies ni cabeza o, peor aún, no hubiera tenido siquiera relación con la realidad, buena parte de este trabajo.

Además de suyo, el mérito es de sus padres: también va a Ernie y a Lucía.

Va a mis papás y a mis hermanos. Estas reflexiones sobre la educación musical son, a menudo, las suyas.

A mi «monasterio volador».

Agradezco al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México por haber hecho viable este trabajo. Aquellas realizadas a favor de la educación por la paz son las mejores apuestas.

También, a la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro y a la dirección de su Escuela de Bachilleres.

Muy singularmente, a los maestros Luis Pérez Saucedo y Alejandrina Ramírez, por abrirme con tanta generosidad las puertas de sus escuelas. Sus alumnos y su personal me entusiasman para seguir trabajando por la educación. Son un testimonio heroicamente silencioso de que sí hay salida.

Tabla de contenidos

Resumen	3
Abstract	3
Agradecimientos	5
Tabla de contenidos	7
Introducción	11
Capítulo I. El <i>bullying</i> no es más que una instancia del mecanismo del chivo expiatorio	17
La teoría mimética de René Girard.....	17
Semblanza de René Girard	17
Qué cree saber la teoría mimética.....	19
La violencia a la luz del deseo mimético.....	21
Antecedentes del estudio del acoso escolar	23
Distinción entre instinto y deseo	29
Deseo y prestigio	30
Mentira romántica y verdad novelesca	31
Doble imitación	33
Deseo mimético constructivo	34
Deseo mimético rivalístico	35
Contagio	36
La selección victimaria dirige la guerra de «todos contra todos» contra uno	37
Mecanismo del chivo expiatorio.....	39
Capítulo II. Estudio sobre el <i>bullying</i> en dos bachilleratos de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro	40
La violencia de México en algunas cifras	40
Antecedentes del acoso escolar en México	43
Antecedentes del acoso escolar en Querétaro.....	44
Consideraciones generales sobre Santa Rosa Jáuregui.....	45
Consideraciones generales sobre el levantamiento de la Encuesta revisada de víctimas/agresores de Dan Olweus.....	46

Análisis de la Encuesta Revisada de Agresores/Víctimas de Dan Olweus en el Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro y en el CECyTE 9 de Querétaro, Montenegro	47
Resultados globales del cuestionario levantado en el Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres de la UAQ.....	50
Análisis estadístico de la encuesta levantada en el Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres de la UAQ.....	52
Análisis estadístico del cuestionario levantado en el CECyTE 9 de Querétaro, Montenegro	55
Percepción de los alumnos sobre la inseguridad en la Delegación Santa Rosa Jáuregui, Querétaro	59
Escala Lickert para la comparación de ambos casos	61
Conclusiones generales del estudio sobre el bullying en dos bachilleratos de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro.....	62
Capítulo III. Mimesis y educación en Platón y Aristóteles	64
La mimesis para Platón	66
Introducción.....	66
Platón y los mitos	67
El valor educativo de los mitos.....	68
Censura platónica de los mitos	73
Los mitos de Platón	74
La educación musical de Platón	77
La réplica de Aristóteles a la filosofía del arte de Platón	82
Unas palabras sobre el arte trágico en Atenas	83
Mimesis	84
Katharsis	89
Máthçsis.....	91
Hamartía	91
El arte como terapia del alma	93
Capítulo IV. Hacia una redefinición del genio	98
¿El sujeto no es más que un cruce de caminos del deseo mimético?	98

La libertad y el genio	98
Genio: paladín del deseo.....	98
Poesía y límites	99
En esta esquina: el genio; en esta otra, la imitación	101
Deseo original.....	102
Qué tan genial es genio.....	103
Genio, imitador original	104
Capítulo V. Educar personas libres	108
Educación por competencias: promover la competencia	108
Educación en competencias vs educación para la libertad	111
Una nueva amenaza de la libertad	111
El olvido del alma y lo que las artes liberales y la filosofía pueden recordarle	113
Teoría de las capacidades	116
Teoría de las capacidades y educación	118
Formación de la libertad mediante el arte y la filosofía	121
La educación en las artes liberales para Nussbaum.....	121
Teatro y empatía	123
La cuestión del supremo bien	126
VI. Dios ha muerto. Lo hemos matado. ¿Qué hacer con la educación en el Estado laico?	129
Asesinar al impío en la república teísta	129
La cuestión de los sacrificios humanos	132
El ser humano: fin final de la creación	134
Afirmar y promover la dignidad humana en la república atea	136
Kant y los preámbulos de la fe	138
Unas palabras sobre Kant y la guerra	141
Qué hace Girard con las Escrituras judeocristiana	143
Lo real es sacrificial.....	149
Conclusiones. De la hostilidad a la hospitalidad	162
Referencias bibliográficas	170

Anexo I. Análisis estadístico de Bachilleres Bicentenario	190
Segundo semestre	190
Mujeres de segundo semestre	190
Hombres de segundo semestre	192
Análisis de cuarto semestre	193
Mujeres de cuarto semestre	194
Hombres de cuarto semestre	195
Análisis estadístico de sexto semestre	197
Análisis de las mujeres de sexto semestre	197
Hombres de sexto semestre	198
Anexo II. Análisis estadístico de CECYTE 9.....	200
Análisis de segundo semestre	200
Mujeres de segundo semestre	200
Hombres de segundo semestre	202
Análisis de cuarto semestre	204
Mujeres de cuarto semestre	204
Hombres de cuarto semestre	205
Análisis estadístico de sexto semestre	207
Mujeres de sexto semestre	207
Hombres de sexto semestre	208
Anexo III. Análisis del desarrollo humano en Querétaro y ejemplos del uso del arte en dinámicas para la pacificación 211	
El IDH en números	213
Cualidades demográficas	215
El consumo cultural de Querétaro	217
Relación entre la cultura, el arte y el IDH	¡Error! Marcador no definido.
El arte para la pacificación	¡Error! Marcador no definido.
La caída del Muro de Berlín	¡Error! Marcador no definido.
El caso Banksy	¡Error! Marcador no definido.

Women on walls**¡Error! Marcador no definido.**

Marina Abramovich y la concientización sobre la violencia**¡Error! Marcador no definido.**

Introducción

La palabra con la que designamos el quehacer del espíritu humano, y que característicamente lo distingue de las bestias, hunde sus raíces etimológicas en una de las actividades gracias a las cuales la humanidad ha podido subsistir a lo largo de milenios: el cultivo de la tierra.

El cultivo designa una serie de técnicas aprendidas y heredadas aplicadas a un terreno del que, si las circunstancias son favorables, se cosechará lo que se siembre. En analogía con el cultivo de la tierra, el cultivo de las ciencias y las artes humanas puede concebirse, asimismo, como una serie de técnicas orientadas a registrar una obra de creación (artística, investigadora) sobre una base material.

A nadie escapa la importancia del cultivo de la tierra. Es tan fundamental para nuestra subsistencia que sus beneficios resultan tan obvios como la naturalidad con la que se transmite la herencia de los aprendizajes sobre el cultivo de generación a generación. La cultura, a diferencia del cultivo de la tierra, no nos es indispensable. Estrictamente hablando, no necesitamos ilustres tradiciones, religiones verdaderas o falsas, demasiado arte ni demasiada ciencia para subsistir como especie. El asunto es que si queremos vivir humanamente, más allá de la mera subsistencia biológica, sí que se vuelven centrales el cultivo ascético del espíritu, el de las artes y la ciencias.

Si bien, la producción cultural puede llegar a convertirse en una actividad productiva, no obstante, lo que caracteriza la cultura es que, cuando lo es auténticamente, y no ideología, ésta se cultiva por sí misma, por el puro gozo. Encuentra en ella su propio valor: no el de una actividad productiva, orientada al enriquecimiento material, equiparable a la producción y venta de zapatos. Por mucho que el cultivo del espíritu, el arte y las ciencias pueda llegar a ser hasta rentable, no obstante, su valor radica en que estas son actividades *libres*, pertenecientes al ocio. Sin embargo,

paradójicamente, parece ser ese impulso hacia la actividad libre, hacia el ocio, el verdadero impulso detrás de cualquier posible desarrollo económico o social sostenible.

Desde luego, lo mismo que la producción agrícola, la producción cultural representa una riqueza de quien la ejerce, de quien la valora y de quien la posee: la producción artística y científica representan un capital para quienes la reúnen. Aunque, en rigor, es un patrimonio de la humanidad. Está destinada a alimentar a los hombres:

La acumulación de capital cultural representa poco en el conjunto de la producción, pero tiene un peso social desproporcionado con respecto a su peso económico. La producción de alimentos pesa mucho más, y alimentarse es de vida o muerte; pero ni más ni menos hoy que en la prehistoria. En cambio, la acumulación de un acervo creador hace la diferencia creciente con el hombre prehistórico y las otras especies que también se alimentan.

Hace la diferencia entre los pueblos. Aunque, en rigor, se trata de un patrimonio de la humanidad, del cual debemos estar agradecidos (...). Lo cierto es que el mayor o menor capital de obras aportadas por cada pueblo define liderazgos y establece jerarquías (Zaid, 2013: 296).

La hegemonía de las civilizaciones ha sido siempre de orden cultural aún antes que militar o económico, pues incluso si en un momento dado, por ejemplo, los ejércitos romanos conquistaron la Hélade, no obstante ellos fueron los auténticos conquistados por la civilización helénica, pues heredaron su mitología y sus artes. En nuestra Historia reciente, no observamos otra cosa: el despegue de los Estados Unidos como superpotencia está asociado a su inversión (ínfima, en relación con la productividad económica que gatilló, y ridícula frente a los costos de la industria bélica) en la campaña de “compra de cerebros” que llevaron a cabo las universidades y que tanto se benefició de la huida de la guerra de algunos de los más brillantes europeos. La presencia de varias de las más talentosas inteligencias de su época en Estados Unidos, se dejó sentir en su ascensión del liderazgo mundial, asociado no solamente a su poderío militar sino, y principalmente, a su floreciente cultura.

Asimismo, no podríamos concebir al titánico Estado Nazi sin su aparato de diseño gráfico (la Bauhaus), sin la producción cinematográfica de Leni Riefenstahl, sin sus coches Mercedes Benz y sus uniformes Hugo Boss, sin la literatura nacionalista de Lutero a Nietzsche y a Goethe, sin la nueva y orgullosa ópera de Wagner. Pero tampoco se podrían concebir la supervivencia del espíritu polaco, invadido por la Unión Soviética y por la Alemania Nazi, sin la de la Universidad Jagellónica y sin la resistencia cultural pacífica.

La producción cultural, sin embargo, solamente se puede prever en alguna medida. Pedro el Grande apostó por las artes y la modernización de Rusia, mandó construir toda una ciudad. Sembró: puso las condiciones en las que San Petesburgo podía convertirse en una meca de las artes. Solamente la Providencia podía prever que Dostoyevsky se pasearía por sus calles y las

inmortalizaría, convirtiéndolas en nuestro patrimonio común. El surgimiento de una obra clásica es un milagro que depende de la existencia de una muy delicada atmósfera, pues la producción cultural siempre es artesanal: “diversa, dispersa, impredecible. Prospera en el trabajo individual o de grupos pequeños” (Zaid, 2013: p. 43). Roma no se hizo en un día. Y tampoco la Escolástica. Hay mucho tiempo y peripecias desde la apuesta de Alcuino de York y Carlomagno por el latín en el siglo XVIII hasta el siglo XIII, cuando la universidad se convierte en el foco de la discusión teológica y filosófica, relevando al monasterio, precisamente a causa de la rivalidad entre franciscanos y dominicos, quienes comenzaron a financiar la carrera universitaria de los reclutas inteligentes para dominar la escena universitaria en Oxford y en París (Johnson, 2004: 325). Hoy no podemos dudar del gran valor que tiene la Escolástica, cuyo lustre fue logrado a costa del sacrificio personal y del trabajo arduo de unos cuantos cientos de personas.

La creación cultural le da a los pueblos no sólo una identidad sino una confianza en sí mismos, una autonomía que les permite distinguirse de otros pueblos. Desde luego, es imprescindible el pan de cada día, pero solamente tanto, y aún menos, que el alimento del espíritu. Ese es un pan que, milagro de los panes, alimenta a las generaciones de una comunidad y la nutre. Su desarrollo económico y social pende, entonces, de la habilidad de los integrantes de una comunidad para asumir y recrear una tradición cultural nutricia. De ahí que “ver el milagro de la cultura como una actividad más o menos superflua es no tener sentido de la realidad. La cultura es el origen y la culminación del desarrollo” (Zaid, 2013: 21).

Zaid se pregunta en varios sitios qué institución aporta más a la democratización del país: si un partido político o una editorial —es decir: el grupo de obras que representa una editorial—. En “Los escritores y la política” sentencia su conclusión: “Trabajar en la formación de otro partido es arar el mar” (2004, 157). Compara la influencia de Manuel Gómez Morín y Vicente Lombardo Toledano, quienes crearon partidos políticos, con la de Daniel Cosío Villegas, fundador del Fondo de Cultura Económica. A los primeros, los azota por su ceguera: más vale procurar formar un público exigente que una base electoral independiente: “Cosío Villegas fue más sabio que nuestros ‘Siete Sabios’ al concentrarse en empresas culturales. Todas demuestran fe en los medios propios de la vida intelectual: la imaginación, la investigación, la fundamentación, la crítica, la comunicación pública” (2004: 159). ¿Por qué fue más sabio? A los ojos de Zaid, porque discernió la verdadera fuerza de la cultura:

La verdad de una obra se impone a quien sea capaz de verla: ésta es su fuerza y su limitación. El texto es una especie de trampa que sólo puede atrapar a cierto tipo de presa. Pero, ¡ay del lector idóneo frente al poder de un texto! No es vencido, es convertido. No se pueden leer ciertas cosas y seguir siendo el mismo (2004: 163).

La ciencia y las artes han prosperado en torno de la amistad. Mucho le debemos a la que sinceramente se profesaron Sócrates y Platón, Platón y Aristóteles. El surgimiento del mercado editorial en Atenas aceleró el desarrollo no solamente de la cultura griega sino de la humanidad.

Es indudable que ahí donde mejor ha prosperado la cultura ha sido donde los patrocinadores y los artistas y/o científicos se tienen por iguales y son amigos que miran a un

proyecto común en el que cada cual pone su parte. Taine, sin más, le atribuye a las relaciones de amistad que sostuvieron patrocinatorios y artistas en Italia nada menos que el ímpetu creativo del Renacimiento. No es para menos. Y hay que añadir que aquellas amistades fundaron la empresa y la cultura libres. La cultura libre nace de la mano de la empresa libre en Italia: precisamente, las primeras empresas libres (ni populares, ni tradicionales, ni eclesiásticas, ni cortesanas, ni oficiales), son imprentas y editoriales (Zaid, 2013: 295-298). ¿Qué es el “renacimiento” sino el rescate de la sabiduría antigua? A ese propósito contribuyó más la imprenta aldina que cualquiera otra empresa singular.

A Erasmo se debe, en buena medida, el Siglo de Oro español. ¿Qué sería de su picaresca sin el humor del más célebre hijo de Rotterdam? Pero detrás del Siglo de Oro también hay otra notable deuda, una que tiene España con los jesuitas: la implementación del teatro en la educación. Sin esos pocos años de clases sobre el escenario, ¿qué hubiera sido de un Lope y de un Sigüenza, de Quevedo?

Pienso, con Zaid, que

Todavía hoy, la cultura puede ser como una fiesta de amigos, en la que todos contribuyan con sus propios recursos de imaginación, talento, iniciativa, cosas o dinero, al margen del Estado y el mercado. En la cultura, la vida sube de nivel; y eso es importante: la inspiración festiva, la conversación entre lectores inteligentes, las aventuras de buenos aficionados que se lanzan a la exploración, la experiencia *de lo mejor*: lo que resplandece y conmueve, la información curiosa, la reflexión que hace más habitable el mundo. Ese nivel logrado es un premio en sí mismo, aunque no gane puntos curriculares, aplausos ni dinero (2013: 17).

La teoría mimética, propuesta por René Girard, ofrece una explicación sobre la violencia que retrotrae el sacrificio hacia su origen, siempre arribando al reconocimiento del carácter imitativo del deseo humano. El primer capítulo presenta la teoría mimética a partir de los principales elementos conceptuales de su doctrina: la distinción entre el instinto y el deseo (siempre mimético), así como la relación de éste con el prestigio. Muestra cómo aquello que hace cálidas las relaciones entre los miembros de una comunidad, también excita sus tensiones. En ciertas circunstancias, harto volátiles, aún las mejores relaciones parecen amenazar con salir de control e instalarnos de vuelta al estado de naturaleza, de guerra de todos contra todos, amenaza de la que el mecanismo del chivo expiatorio nos libra mediante una profilaxis de la violencia: ante la amenaza del final inaplazable, la muerte de uno, salva a todos –al menos un rato–. Una vez expuesta, en sus rasgos generales, la teoría mimética, se argumentará que el *bullying*, como Dan Olweus lo define y describe, no es sino otra instancia del mecanismo del chivo expiatorio, en el contexto escolar.

En el segundo capítulo, se presentan los resultados de una intervención llevada a cabo en dos bachilleratos de la delegación Santa Rosa Jáuregui. En ésta, para medir a qué grado se replicaba en la escuela, bajo la figura del *bullying*, la violencia circundante, pues se trata de una de las delegaciones más inseguras de la capital del Estado de Querétaro. Uno de los bachilleratos observados está orientado a estudios técnicos y científicos, mientras que el otro pone un mayor

énfasis en los contenidos humanísticos y artísticos. Los resultados fueron inesperados, pues ahí donde se creía que se encontraría un alto índice de violencia escolar como reflejo de la violencia social, más bien se observó en la escuela un ámbito de excepción a la violencia digno de mención, pues la incidencia del *bullying* está por debajo de la media, en ambos casos. Se evalúan los elementos que intervienen en la creación de este ambiente y se concluye que la educación estética y crítica sí inciden en la disminución de fenómenos de violencia colectiva, entre otros factores pedagógicos.

En el tercer capítulo, se lleva a cabo una «peregrinación hacia las fuentes» de la teoría mimética: la *República* de Platón y la *Poética* de Aristóteles. En este capítulo se muestra la centralidad de la mimesis en la filosofía de Platón, quien la relaciona con la ontología, pero también con la ética y la política cuando se trata de la organización social. Asimismo, Platón estudia la mimesis en relación con la teología, el arte y la educación, necesarias para conducir a una convivencia armónica, pues también relaciona la imitación, aunque veladamente, a partir de su temor, con la violencia. Aristóteles critica la aproximación de su maestro y, aunque la sigue en cierta medida, toma distancias importantes, encontrando en la imitación menos motivos de recelo que su maestro; incluso, es entusiasta respecto de la representación trágica, que Platón descarta junto con las representaciones de lo vil en dioses y hombres, mientras que Aristóteles lo encuentra hasta educativo y terapéutico, reconociendo la autonomía del arte respecto de la ética y el conocimiento.

En el cuarto capítulo, introducimos a Kant y a Hegel a la conversación para determinar en qué consista el genio. Se trata de uno de los pocos tópicos en los que Kant admite que algo sea un misterio y no sabe qué decir al respecto, mutismo que comparte, por cierto, con Platón: el origen del genio, a quien, por otro lado, le atribuye una capacidad de establecer fines que es impensada en los ámbitos del conocimiento y la ética: el genio da su regla al arte. Para esclarecer el misterio del genio, se acude a la teoría mimética y a la «angustia de la influencia» de Harold Bloom. Ambos piensan en el deseo siguiendo a Freud, quien poco se dejó convencer sobre que éste consistiera en la serena deliberación entre diversos fines buenos, sino que señaló la tensión, la angustia que tensa el deseo. La rivalidad no sólo explica el origen de la violencia, sino también su transferencia de la guerra a otros ámbitos, como el artístico. Así, la tradición poética resulta algo más que la estafeta de la herencia: la lucha encarnizada de una serie de artistas con la tradición poética; todos, ambicionando el centro, imitándose unos a otros, pero haciéndolo, cada cual, desde sí mismo, dando, así, sus reglas al arte, la continuidad de la tradición y, frecuentemente, su rompimiento. La intención es minar las certezas modernas sobre la autonomía, para mostrar, más bien el extremo al que somos dependientes unos de otros. La libertad adquiere un nuevo sentido desde la perspectiva de la teoría mimética, en tanto que se advierte que su cumplimiento no ocurre en el aislamiento sino en el contexto de la relación significativa con otros. Frente a la de la guerra, la competencia del arte resulta un género de rivalidad incruenta y contextualizada que acaso valga más la pena cultivar que la bélica. Este capítulo aporta una comprensión no autonomista del ejercicio creativo de la libertad en un contexto de límites.

A continuación, se evalúa el abordaje de la educación por competencias, el modelo educativo hegemónico de nuestro tiempo, en relación a su promoción del recto uso de la libertad. Sus versiones más burdas, simplemente reducen la educación a la mera instrucción técnica, capaz de habilitar empleados manipulables y eficientes. Pero aquí se comprende la doctrina de las

competencias a la luz de la teoría de las capacidades propuesta por Amartya Sen y Martha Nussbaum, entre otros. Así, la de las capacidades se presentaría como una teoría de las competencias no sólo más sofisticada sino, sobre todo, más coherente con la integralidad de las experiencias ética y estética del ser humano, experiencias humanas fundamentales que la educación en competencias meramente técnicas, descuida. En ese sentido, se entra en diálogo con algunos de los argumentos mediante los cuales se promueven la crítica y el arte con miras a una educación integral para el desarrollo de todas las capacidades de todos.

Finalmente, en el último capítulo, se aborda la comprensión de Nietzsche sobre el sacrificio y la posibilidad de repensar la teodicea, a la luz del conocimiento sobre el martirio que Nietzsche aporta en contraste con las demandas del sistema kantiano, quien traslada los problemas centrales de la metafísica tradicional al ámbito de la razón práctica. Si lo dionisiaco y lo apolíneo habían sido categorías estéticas y gnoseológicas en los primeros trabajos, y en coherencia con sus inquietudes e intuiciones de juventud, en su trabajo más maduro, Apolo cede su sitio al Crucificado. La estética vuelve a pasar a segundo plano, poniéndose en relieve la dimensión ético-religiosa del fenómeno que Nietzsche creyó profetizar demasiado pronto: la muerte de Dios, a quien, y ese es punto, nosotros hemos matado. ¿Qué puede y qué debe decir la educación laica sobre el bien, si, aparentemente, ya no puede apelar a revelaciones religiosas para representárselo?

Estas reflexiones –que apenas tienen el valor de intentos por enmarcar, cuando no balbucir, los problemas enunciados y ensayar algunas fuentes argumentativas para su esclarecimiento–, no obstante, sí tienen la intención no sólo teórica, sino práctica, de colaborar a la búsqueda de respuestas alternativas a la violencia que nos amenaza, al tiempo que señala las seguras consecuencias de seguir «la ruta antigua de los hombres perversos» y su multiplicación de cadáveres, urgiendo, así, a la filosofía y a la educación a enfrentarse con el que parece ser el dato central de la civilización humana: el sacrificio.

Capítulo I. El *bullying* no es más que una instancia del mecanismo del chivo expiatorio

La teoría mimética de René Girard

Semblanza de René Girard

Habiendo nacido en Avignon, Francia en 1923, de madre católica y padre ateo, Girard estudió historia medieval, doctorándose en 1947 con una tesis sobre *La Vida Privada en Avignon en la Segunda Mitad del Siglo XV*. Poco después, buscando mayor libertad académica, emigró a los Estados Unidos, donde llegó a convertirse en profesor e investigador de varias universidades, habiendo permanecido en la de Johns Hopkins en Baltimore, Maryland de 1961 a 1968. Fue mientras él estaba ahí cuando, en 1966, organizó un simposio sobre “Los lenguajes del criticismo y las ciencias del hombre”, en el que participaron sus eminentes compatriotas Jacques Derrida, Roland Barthes y Jacques Lacan. Posteriormente, desde 1980 hasta su retiro en 1995, fue profesor de Lengua, Literatura y Civilización Francesa en la Universidad de Stanford, en Palo Alto, California, donde falleció el 4 de noviembre de 2015, acompañado de su esposa norteamericana, varios hijos y nietos.

Girard ha desarrollado una novedosa teoría del comportamiento humano que enseña que el deseo de toda clase de cosas se origina en un factor mimético, por el que el ser humano desea precisamente aquello que tiene o persigue alguien a quien se admira. A su juicio es, precisamente, esta característica del deseo lo que nos permite establecer las mejores y las peores relaciones. Naturalmente, un intenso deseo compartido bien puede promover colaboraciones entrañables y, sin embargo, asimismo y por ello, es capaz de provocar conflictos por la posesión en exclusiva de lo que es deseado, en su manifestación más externa y, en definitiva, revela el deseo que tenemos de ser otros —así sea esa otra versión de nosotros mismos que no conquistamos—.

Siendo un joven integrante de la Resistencia Francesa durante la Segunda Guerra Mundial, le impresionó que muchos de sus contemporáneos encontraban irresistible la atracción contagiosa del fascismo o del comunismo; no así los miembros de la agrupación francesa de Jóvenes Trabajadores Cristianos. Esta experiencia influyó en su reflexión sobre el deseo mimético.

Poco antes de que Girard emigrara a Norteamérica, un hermano suyo se suicidó y su familia

experimentó un difícil proceso de duelo, en el que indefectiblemente se buscaba a quien culpar por ese lamentable suceso. En esta experiencia también se prefigura su preocupación por explicar las causas y efectos del fenómeno del «chivo expiatorio» en la vida social. Al mudarse a los Estados Unidos, constató el racismo al que se sometía a la comunidad afroamericana, reafirmando el efecto de la cuidadosa lectura que había hecho anteriormente de las novelas de William Faulkner. Esta experiencia lo motivó a desarrollar su teoría.

Por último, en la primavera de 1959, cuando Girard tenía 36 años de edad y estaba trabajando en una obra de crítica literaria, relacionando a Cervantes, Flaubert, Stendhal, Proust y Dostoievsky, que se intitularía *Mentira Romántica y Verdad Novelesca* (aunque la traducción del inglés original, sería más próxima a: “Engaño, Deseo y la Novela: el Yo y el Otro en la Estructura Literaria”), nuestro autor desarrolló un melanoma canceroso en la piel, problema de salud que lo impulsó a reflexionar y a regresar a la iglesia católica, en la cuaresma de aquel año. Esta su conversión explica la importancia que Girard da a la teología y a los estudios bíblicos, lo cual se advierte especialmente en su obra *Las cosas ocultas desde la fundación del mundo*, que data de 1978, así como en otras posteriores.

Tal vez se pueda pensar en su obra como en dos grandes fases, determinadas por su conversión. Se pueden ejemplificar esquemáticamente con los tres libros en los que principalmente desarrolla sus ideas: *Mentira romántica y verdad novelesca* (1961), escrito desde la perspectiva de la crítica literaria. Su conversión está marcada por un periodo de transición en el que descubre a Freud y a Levi-Strauss, con quienes entabla sendas discusiones sobre la mitología, la violencia y la conformación de la sociedad. En este orden de ideas, destaca *La Violencia y lo Sagrado*, de 1972; este sería un ejemplar de la obra, más amplia, en torno a antropología cultural y psicoanálisis de la cultura, a la manera de *Tótem y Tabú* de Sigmund Freud o de *La rama dorada*, de Frazer. Finalmente, descubre lo que andaba buscando y se dedica a exponer las *Cosas escondidas desde la fundación del mundo* (1978), que está escrito desde una perspectiva de una antropología teológica, pues admite que el dato central de la cultura humana es la religión, pues el hombre es, sobre todo, un *homo religiousus*.

Hombre de enorme erudición y cultura humanística, Girard sorprende por su pensamiento original y omniabarcante, en temas que van desde la psicología, la antropología cultural y la revelación cristiana, hasta la crítica literaria basada en un profundo conocimiento de obras clásicas como las tragedias griegas, los dramas de Shakespeare, las novelas de los principales escritores

europeos de los siglos XIII al XX, y los textos de Nietzsche y Freud.

La lectura de Darwin lo entusiasmó profundamente y se podría decir que ha llevado la teoría de la evolución a sus últimas consecuencias, mostrando la necesidad del dominio del sacrificio no sólo como origen de la cultura sino como explicación de la evolución humana a partir del desarrollo de los pre-hominidos. Por otro lado, sus estudios sobre los rituales y los mitos siguen a Frazer, a Levi-Strauss y a Mircea Eliade, sobre cuyas teorías construye. De Frazer, adopta el tratamiento que éste hace del asesinato fundador en las comunidades africanas, mismo que designó mediante la expresión “chivo expiatorio”, expresión que adopta y aplica, también, a los chivos expiatorios de la cultura occidental, a los que Frazer fue ciego. De Levi-Strauss, y contra Derridá, adopta la pasión por las estructuras y el tratamiento de la diferencia, que Girard explica como un medio particular de imitación característica por no copiar meramente sino haciendo ligeros cambios. Con Eliade discute lo “santo” y lo “sagrado”.

Ambicionó la unidad de la ciencia, que él encontró en la teoría sobre el sacrificio que desarrolló: una auténtica *Scientia Crucis*, que descubrió la unidad de la verdad revelada por los chivos expiatorios de la historia al tiempo que dio con la fuente de nuestro conocimiento del mundo.

La introducción a su obra que René Girard recomendaba, la escribió Michael Kirwan en *Discovering Girard* (2005). A continuación, intentaré hacer una breve síntesis de sus aportaciones teóricas más características, al margen de lo que ya se ha expuesto en un trabajo previo sobre este asunto (2013), donde se abordan todos estos temas con mayor detenimiento y se presentan más ampliamente sus argumentos.

Qué cree saber la teoría mimética

En *Mentira romántica y verdad novelesca*, Girard argumenta que en la gran novela se ilustra la verdad sobre el deseo humano, en tanto que en la literatura romántica se nos presenta nada más una imagen engañosa acerca de su supuesta autonomía y estabilidad.

Por ejemplo, en la primera novela canónica, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Cervantes nos presenta al Amadís de Gaula como el héroe al que Don Quijote quiere imitar. Al adoptar al Amadís como su modelo en la vida, Don Quijote deja de lado su propio juicio independiente, permitiendo que sea precisamente el Amadís quien “decida” por él en cada

situación. Girard expone este fenómeno con un esquema triangular, en el que el sujeto, que en este caso es Don Quijote (A) desea el objeto (B) (“ser un perfecto caballero”), pero esto sólo debido a que el sujeto modelo (C), el Amadís, ha orientado su atención hacia lo deseado. A este género de imitación llama “mediación externa”. Sancho, a su vez, sostiene una relación de mediación externa con el Quijote. Así como Quijano no corre el riesgo de que Amadís le robe la hazaña pues... sólo es un personaje literario, tampoco corre el riesgo de competir contra Sancho, quien lo imita deliberadamente, como él al caballero Amadís, debido a la pertenencia de ambos a dos clases jerárquicas tan deliberadamente distintas. Este género de imitación es el que se procura, con toda intención, en la educación. Es el propio de las relaciones entre discípulo y maestro o padre e hijo. Mientras esta relación establezca jerarquías, no corre el riesgo de promover rivalidades, sino más bien lazos de colaboración y aprendizaje.

Ahora bien, cuando dos o más sujetos adquieren un deseo por el mismo objeto, que resulte difícil o imposible compartir, ya sea algo material o un concepto abstracto, surge potencialmente la competencia entre ellos, y por ende el conflicto. Esto ocurre entre los pares que no sólo comparten la misma jerarquía social sino, al hacerlo, los mismos objetos de deseo, por los que están condenados a competir.

Girard aclara que el tipo de objeto deseado puede ser algo muy etéreo, tal como un estado de satisfacción o de realización personal vagamente definido. Por ello, Girard distingue el deseo que se genera como resultado de una mimesis adquisitiva, donde éste está referido a un objeto material concreto, y el deseo «metafísico» en el que lo que se busca es autorrealizarse de una cierta manera.

Este género de imitación es siempre violento y Girard la nombra «mediación interna» porque lo característico de este género de imitación es que el objeto de deseo pasa a segundo plano ante el crecimiento de la rivalidad, pues el deseo se internaliza y manifiesta su verdadero rostro, metafísico: el deseo descrito por el triángulo mimético revela que, realmente, aquello que se desea no es un objeto determinado tanto como el prestigio que éste conlleva. En realidad, no se desea el objeto del otro, sino ser el otro. Esto explica tanto la posibilidad de establecer lazos de colaboración entre pares que comparten más o menos los mismos intereses y sensibilidad, criterio y juicio. Desde luego, semejante relaciones son, potencialmente, las más estrechas. Pero del seno de las mejores relaciones también surgen las más violentas riñas, precisamente debido a la semejanza, más bien que a las diferencias entre los contendientes que, intentar distinguirse cada vez más de los competidores, más se asemejan a ellos, dando lugar a lo que Girard caracteriza como un fenómeno de doble imitación del que surgen los gemelos rivales que aparecen en todos los relatos fundacionales de las culturas y que Shakespeare trató con tanto talento, al advertir que son

precisamente las mejores relaciones las que pueden resultar peor. Este es argumento de su libro *Shakespeare o los fuegos de la envidia* (2006c).

Ciertamente, cualquiera puede constatar que la gente en general no sabe qué es lo que quiere en realidad, y acaba por imitar el deseo de otros, a los que toma por modelo. Mucho del esfuerzo publicitario se basa en este hecho. Así, el «yo» es en realidad una estructura cambiante, inestable, evanescente, que se ve influido constantemente por el deseo mimético.

Girard distingue entre necesidades o apetitos naturales –por ejemplo, la necesidad de beber un líquido para calmar la sed–, y los deseos condicionados por el entorno cultural y la interacción social –beber cierta marca de agua no sólo por apagar la sed sino por el prestigio que da consumirla, por ejemplo–.

Para Girard, la adopción mimética del deseo del otro predomina sobre el comportamiento instintivo como determinante de la acción humana. Es por ello que los mecanismos instintivos que normalmente deberían refrenar el escalamiento de los conflictos resultan insuficientes en el caso del ser humano, por lo cual frecuentemente se desborda el conflicto, pudiendo escalar indefinidamente.

La violencia a la luz del deseo mimético

Girard encuentra que mientras más se proponen los rivales en un conflicto establecer la diferencia entre ellos (por actitudes y desplantes crecientemente hostiles, por ejemplo), más se imitan unos a otros, hasta que resulta difícil diferenciarlos. Este concepto lo expresa nuestro autor así: “el conflicto opera como un sutil destructor del significado diferencial que parece inflar” (Girard 1978, p. 224, citado por Kirwan, p. 40). En palabras llanas, lo que esto significa es que en la medida que avanza el proceso, más se parecen en su comportamiento los rivales entre sí, convirtiéndose en «espejos» de su contrario. Pensemos en cualquier conflicto violento entre grupos o países a lo largo de la historia. (Si bien en cada caso los enemigos afirmarían enfáticamente su enorme diferencia con los contrarios).

Ahora bien, al desatarse un conflicto se va perdiendo de vista el objeto deseado por ambos contendientes, aquello por lo cual se generó inicialmente el problema. Girard aduce que en ese punto del proceso, es frecuente que surja una base de reconciliación entre los contendientes, a condición de que se encuentre un “chivo expiatorio”, un enemigo común, a quien se expulsa del

grupo o se mata. Este fenómeno se advierte claramente en los casos en que una turba enfurecida dirige su enojo hacia quien hace víctima del linchamiento.

El deseo mimético, así, explica tanto la definición de las identidades culturales adoptadas por las distintas personas como el surgimiento de sus relaciones más fecundas, tanto como explica cómo surgen las rivalidades más virulentas entre los más semejantes. Este deseo que explica la colaboración explica, pues, el surgimiento de la violencia. Pero, a continuación, también explica el mecanismo de contención contra la rivalidad desatada por el deseo mimético: el mecanismo del chivo expiatorio, el secreto que estaba oculto desde la fundación del mundo, oculto por el Padre de la mentira, que nos engaña persuadiéndonos sobre la culpabilidad de las víctimas de nuestros sacrificios.

En la mayoría de los casos, el «chivo expiatorio» se encuentra entre aquellas personas que se ubican en la marginalidad del grupo social y que presentan defectos o imperfecciones de algún tipo, puesto que éstas son precisamente las personas que menos defensores encontrarán dentro del grupo. Tal es el caso del Rey Edipo en la tragedia griega de ese nombre, que Girard lee con los padres de la Iglesia como un testimonio del martirio de Edipo, como una «pasión», semejante a la del Crucificado, ciencia cuyo dominio nos permite denunciar, por un lado, a las brujas tanto como falsas hechiceras y como víctimas inocentes de sus perseguidores.

En otras ocasiones, la violencia que está latente en una comunidad se puede canalizar hacia un enemigo externo, como se puede ver en *Las Euménides* de Esquilo, en donde el coro articula un sentimiento de unión y amistad, a la vez que un odio dirigido hacia el enemigo externo. Lo mismo ocurre en el drama *Enrique IV*, de Shakespeare, donde para unificar a las facciones que se han desgastado entre sí, el rey les propone a todos sus súbitos unirse en una cruzada para liberar el Santo Sepulcro de manos paganas. Naturalmente, una infinidad de líderes políticos en la historia de la humanidad han utilizado –y siguen utilizando– este mecanismo para unificar a sus pueblos. Mientras escribo, el actual presidente de Estados Unidos insiste en el discurso de unidad de los semejantes y odio contra los diferentes, el mismo discurso de Hitler y del sumo sacerdote.

Ahora bien, cuando entra en acción el mecanismo del «chivo expiatorio», el martirio, Girard descubre que se genera inicialmente una transferencia de todo lo negativo hacia el sujeto o grupo que juega ese papel, pero debido a que es él quien ha creado también las condiciones para que el grupo social se reconcilie, hay una transferencia ulterior de características positivas a la víctima, dándose así una «doble transferencia». De esta manera, se acaba por adjudicar a la víctima un carácter sagrado, a la vez que también se le teme. El origen de las religiones primitivas, en opinión

de Girard, está en el sacrificio de un «chivo expiatorio», a quien se sacraliza después de su muerte.

Haciendo un análisis que recuerda al que hizo Freud en *Totem y Tabú* (2008), Girard señala que existen tres elementos en toda religión que se relacionan directamente con el mecanismo descrito. Estos tres elementos son:

1. El mito, que relata la historia de la persecución, pero desde la perspectiva del linchador, sin revelar abiertamente el carácter violento del sacrificio fundacional: el asesinato del padre.
1. El rito, que consiste en la repetición controlada del sacrificio, por medio de la cual la comunidad renueva su unión anímica. La memoria del asesinato fundador se preserva en el ritual que, no obstante, siempre vuelve a ser preciso pasados los efectos del primer asesinato, justificando cada vez uno nuevo en las nuevas tensiones sociales.
2. Los tabúes o prohibiciones, que previenen de nuevas rivalidades que pudieran dar lugar a otras crisis. Aquí contempla Girard el desarrollo jurídico como un esfuerzo social por prohibir la emergencia de las formas violentas del deseo mimético.

Antecedentes del estudio del acoso escolar

Definición de bullying

Quine (1999) ha mostrado que varios investigadores han intentado definir el *bullying* sin éxito. Ya que varios de estos intentos se han centrado en la identificación de comportamientos concretos, y éstos pueden variar replicando, no obstante, el mismo fenómeno, los intentos de definir el fenómeno han llegado a un acuerdo, sobre todo, en torno al género de *bullying* que se presenta mediante agresiones físicas (Rayner; McIvor, 2006). A su juicio, la identificación del *bullying* tiene que centrarse, más bien que en actos externos, en la percepción, por parte del sujeto, de la agresión como *bullying*. Este acuerdo tiene el mérito de buscar comportamientos visibles y acciones concretas, más bien que estados psicológicos. En ese sentido, parece obedecer a una búsqueda de la objetividad que, no obstante, a estas alturas, no consigue, ya que se podría alegar que, objetivamente, también se trata de un fenómeno que afecta a una dimensión psicológica, por un lado, y, por otro, la evidencia muestra, como veremos más adelante, que no siempre se manifiesta de forma física.

Stoupe ofrece tres definiciones insuficientes del *bullying* en su libro *You are a Bully!* (2011). Toma la primera de Field:

El *bullying* consiste en la necesidad compulsiva de desplazar la agresividad y es alcanzado mediante la manifestación de inadecuación (social, personal, interpersonal, de comportamiento o profesional) a través de la proyección de esa inadecuación a otros por el control y la dominación (crítica, exclusión, aislamiento, etc.). (Field en Stoup, 1999: 12).

La definición que nos ofrece Field encuentra el origen del *bullying* en la agresividad –un concepto de la biología, para expresar el instinto de supervivencia de los seres vivos–. Sigue, en esto, la tendencia contemporánea que explica la violencia mediante la agresividad, para rechazar que la naturaleza humana sea intrínsecamente violenta. En este sentido argumentan Aspe (2016) y Jean-Marie Muller (2002) que el hombre no es violento por naturaleza, sino, como los animales, agresivo. La violencia se puede explicar a partir de la agresividad, pero es distinta. Muller define así la agresividad:

La agresividad es un poder combativo; es mi autoafirmación, un componente de mi propia personalidad que me permite afrontar a otros sin retroceder (...), dirigiéndome a ellos. La palabra «agresión» viene del latín *aggredi*, cuyas raíces *ad* + *gredi* le dan su sentido de «echarse para delante», «avanzar hacia». Sólo en algunos sentidos derivados, la agresividad significa «moverse en contra»: esto se deriva del hecho de que, en la guerra, marchar hacia el enemigo significa marchar en su contra, en otras palabras, atacarlo (Muller, 2002: 18).

De modo que, primariamente, lo propio de la agresividad sea resistir la dominación: encarar, no atacar. Si bien, tiene que ver con la resistencia al miedo de lo amenazante y desconocido, también supone una asunción del conflicto. Pero sólo eventualmente significa franca hostilidad o violencia.

Ahora bien, aún si podemos conceder que la violencia se origine en la agresividad, es preciso distinguirlas. A juicio de López Farjeat, es preciso tomar en consideración, al estudiar el origen de la violencia, lo que las ciencias naturales pueden aportar para esclarecer el problema. Explica:

La violencia suele asociarse a la agresividad. Sin embargo, la agresividad es una tendencia natural del moralmente neutra compartida con los animales y que cumple con varios propósitos naturales: la preservación de la vida, la procreación, el liderazgo en grupo, lay otras más. En este sentido, la agresividad es un componente natural, innato, una predisposición compartida por animales humanos y no-humanos; es una tendencia o inclinación natural que, en algunos casos y en ciertos contextos específicamente humanos, pueden conducir a la violencia. Los animales son agresivos, mas no violentos. Se comportan de un modo violento sólo en contextos manipulados por los humanos (...) Así las cosas, existe una respuesta provisional a la pregunta por los orígenes de la violencia: ésta es el resultado de una predisposición natural (la agresividad) que, por alguna razón, sale de control y hace que algunos animales humanos dañen a un tercero (López Farjeat, 2007: 45-46).

La definición de Field, entonces, resulta inadecuada porque no consigue distinguir la agresividad de la violencia. Asimismo, obvia el carácter frecuentemente grupal del *bullying*, que no aparece por ningún lado en su definición, así como la diferencia percibida de fuerzas entre los involucrados, cuando no se trata de un evento grupal, sino entre dos personas, y se centra en la autoconcepción del *bully* como inadecuado, sentimiento que proyecta hacia los demás mediante la necesidad de dominar. Si bien, es cierto que esta característica nos parece consistente con la violencia propia del *bullying*, la definición es insuficiente y, peor aún, demoniza al *bully*, es indiferente a la víctima e ignora por completo el papel del entorno, particularmente de los observadores.

A continuación, ensaya otra definición más amplia, de Namie: “el *bullying* consiste en violencia psicológica, mayormente oculta y eventualmente manifiesta. Es violencia psicológica tanto en su naturaleza como en su impacto” (Namie, citado por Stoupe, 2011: 13). Esta segunda definición es aún más inadecuada que la anterior, pues ni siquiera atina a manifestar la relación de dominio que impone el *bullying*. Además, obvia su carácter grupal o la asimetría percibida de fuerzas y reduce a violencia psicológica un fenómeno cuyas manifestaciones, a menudo, no sólo son psicológicas sino también físicas, sexuales, raciales, etc. Así, cualquier rivalidad en la que se presentara algún intercambio de reciprocidades cuya violencia sea psicológica, caería en la definición del *bullying*. Sin embargo, la rivalidad entre dos personas cualesquiera concebidas como semejantemente fuertes, no debe ser considerada como tal, aún si en la relación alguna de las dos

ejerce violencia psicológica.

Finalmente, invoca la de Queensland Govt., que es todavía más desatinada que las anteriores. Según ésto, el *bullying* consistiría en “un comportamiento que no le atribuye igual importancia y respeto a los sentimientos y las experiencias de los demás” (Queensland Govt., en Stoupe, 2011). Si bien, es cierto que el fenómeno, evidentemente, constituye un inadecuado reconocimiento de la dignidad del otro, la falta de respeto no es privativa del *bullying*, de modo que no toda falta de respeto cabe comprenderla como *bullying*. Stoupe sigue a Cheyne en el rechazo a enfocar el problema en la agresividad sin atender, por ejemplo, al papel de la audiencia, que bien puede jugar un papel más importante, incluso, que los individuos involucrados (Stoupe, 2011: 14).

Aunque el fenómeno sólo ha sido señalado recientemente por el teórico noruego Dan Olweus, el concepto del *bullying* ha ganado terreno rápidamente y goza de una gran popularidad. Su aproximación al *bullying* nos parece la más satisfactoria y será la que utilizaremos, no sólo porque la compartimos sino porque lo hacemos dado que creemos que es la que mejor describe el fenómeno, al tiempo que es consistente con el uso popular del término, de suerte que se ajusta al fenómeno comúnmente así identificado ya por un grupo. Como la expresión «chivo expiatorio», casi cualquiera es capaz de comprender su significado y de utilizarla correctamente, a pesar de que algunos teóricos no logren dar con la diana en su definición.

La inquietud científica de Dan Olweus se dejó interpelar por el conocimiento de una serie de suicidios de jóvenes aún en edad escolar. Los suicidios que llamaron su atención en primer lugar, acabó por comprenderlos como el desenlace de un proceso, como el último momento de un fenómeno de violencia colectiva que luego de indagarlo, llamó genéricamente *bullying*. En los casos extremos, la turba de las lapidaciones puede llegar a asesinar a su víctima o a persuadirla de la muerte sobre perpetrar su humillación.

Sus investigaciones lo condujeron a la definición de la «victimización» a la que se refiere mediante el uso de dos términos técnicos, obtenidos del lenguaje común, con los que ha descrito indistintamente un género de violencia colectiva que, no obstante, él observó al seno de comunidades escolares o empresariales: *bullying* y *mobbing*. Así, distinguió la manifestación de la victimización en dos contextos distintos: la escuela y el trabajo. Lo primero que hay que decir sobre estos términos es que, si bien, distinguen el ámbito en el que tal violencia opera, reconoce en ambos la misma estructura fundamental, al punto que la literatura especializada sólo rara vez se refiere al *mobbing* y utiliza indistintamente el término *bullying*, especificando ulteriormente si se trata de escolar o laboral. Comoquiera, en ambos casos se trata de una forma de violencia que opera a escala

colectiva o entre dos personas cuya fuerza es percibida como asimétrica, a diferencia de, por ejemplo, la rivalidad, característica por señalar la violencia que surge entre dos tenidos por pares, cuya escala y fuerza es más o menos semejante. Así, pues, la violencia propia del *mob*, tiene la peculiaridad de operar a través de los diversos miembros de la comunidad en la complicidad del encuentro desigual entre alguno o algunos y otro u otros.

En *Bullying at School* (1993), el investigador noruego señala que la expresión *bullying*, en sus estudios, adopta el sentido del que es corriente de la expresión en Noruega y Dinamarca; la palabra, a su vez, heredó su sentido del significado inglés original, *mob*, que “implica que se trata de un gran número de gentes anónimas el que se involucra en el acoso” (Olweus, 1993),¹ aunque también describe situaciones análogas entre dos individuos de fuerza desigual:

Defino *bullying* o *victimización* en el siguiente sentido general: un estudiante está siendo victimizado o sufre *bullying* toda vez que él o ella esté expuesto a acciones negativas, repetidamente y a lo largo del tiempo, por parte de uno o más estudiantes (Olweus, 1993).

Esta definición nos parece tanto mejor que las anteriores porque apunta a la esencia del fenómeno, más bien que a sus manifestaciones, de modo que la expresión «acciones negativas» permite integrar cualquier manifestación del acoso, sea ésta de orden psicológico, sexual, social, racial, económico o cualquier otro. Asimismo, permite distinguir los actos puntuales de violencia del *bullying*, como una situación sostenida a lo largo del tiempo. Finalmente, nota bien el carácter colectivo del fenómeno y la desigualdad de fuerzas entre la víctima y su agresor.

Si bien, la definición ofrecida por Olweus designa la forma del fenómeno que más adelante identificaremos como el mecanismo del chivo expiatorio, las maneras en las que se puede presentar son muy variadas y no están fijadas tanto por un código determinado como por la intención deliberada de una turba o una persona de dañar al otro, más débil. Para mostrar las maneras en las que se puede manifestar, pues, lleva a cabo una descripción más detallada de qué comportamientos son considerados «acciones negativas»:

El significado de la expresión «acciones negativas» ha de ser ulteriormente aclarado. Una

¹ Las traducciones de Olweus son más.

acción negativa tiene lugar cuando alguien inflige intencionalmente o intenta infligir a alguien cualquier daño o molestia –básicamente, lo que se implica en la definición de comportamiento agresivo. Las acciones negativas pueden ser acarreadas por palabras (verbalmente), por ejemplo, mediante amenazas, burlas o apodos. Se considera una acción negativa que alguien golpee, empuje, pellizque o sujete a otro contra su voluntad (físicamente). Asimismo, es posible cometer acciones negativas sin recurrir al uso de palabras o contacto físico, haciendo caras o gestos obscenos, excluyendo intencionalmente a alguien de un grupo o rehusando acceder a los deseos de otras personas (Olweus, 1993).

En sus investigaciones, Olweus aprendió que, a pesar de que no todos los casos de «acoso escolar» o «laboral» –como se traducen estos términos al español– conducen a sus víctimas al suicidio, más a menudo que rara vez les acarrea otros efectos nocivos, tales como: el descenso en el rendimiento escolar, el ostracismo, la deserción escolar, la depresión, el insomnio, la ansiedad, el arraigo de conductas adictivas y de riesgo, así como la dificultad para sostener relaciones interpersonales de confianza. Lo más grave, en estos casos, es que esos traumas bien pueden trascender la exposición al *bullying* y manifestarse aún después, durante la vida adulta, irreductibles, entonces, a otras circunstancias.

Cabe la posibilidad de que las víctimas de este fenómeno sean por éste conducidas a una reconversión en futuros victimarios o a la compulsión a la repetición de los mismos ciclos de violencia, así re-victimizándose. De tal suerte, cuando no logran superarlo, se ven condenadas a sufrir sus consecuencias, repetir ciclos de violencia o a convertirse en victimarios. Semejante trato puede llegar a perdurar lo que las propias relaciones entre la comunidad, al punto de definir afinidades y sus rivalidades.

Entender la dinámica del *bullying* le ha permitido a Olweus puntualizar su descripción y convertirla en indicadores para su detección y medición. No sólo ha realizado los desarrollos teóricos que han liderado los estudios sobre el asunto, sino que también ha desarrollado un útil instrumento para detectar y medir su incidencia en el contexto escolar, desarrollo que llevó a cabo a propósito de sus estudios, que lo condujeron a participar en una campaña contra el *bullying* cuyo evidente primer paso era detectarlo. Se trata del “Cuestionario de víctimas/agresores”. Éste es contestado anónimamente por los estudiantes y tiene diversas ventajas sobre otros instrumentos pre-existentes, más bien enfocados a la percepción psicológica del fenómeno. El cuestionario provee una definición del *bullying*, contempla un determinado periodo de tiempo, las respuestas están

diseñadas para medir más bien que la percepción subjetiva del fenómeno, su frecuencia y comportamientos objetivos, así como también prevé otras reacciones al *bullying*, de los padres, los maestros y los pares (Olweus, 1993). Además, la versión utilizada para esta investigación está actualizada para la detección del *cyberbullying*.

La descripción llevada a cabo por Olweus del *bullying* y el *mobbing* nos puede servir a continuación, para entender la forma que adopta el mecanismo del chivo expiatorio. La teoría mimética ha sido presentada por René Girard, quien la descubrió, a su vez, en la literatura (Cervantes, Shakespeare, Dante, Stendhal), al encontrar el modelo del deseo humano en la envidia y en la admiración (que llamó «deseo adquisitivo», siguiendo la interpretación positiva de la mimesis en Aristóteles). Levi-Strauss le ayudó a comprender la naturaleza recíproca de las relaciones interpersonales y a buscar el relato único de la violencia. Con Derridá, también le ayudó a pensar el papel de las diferencias en la interacción, un aspecto central de su doctrina.

La teoría de la evolución parece confirmar sus intuiciones, al hablar de la selección natural como mecanismo de la evolución de las especies, pero fue Freud quien le dio a Girard la idea del asesinato fundador en su *Moisés y la religión monoteísta* (2006). Nietzsche, finalmente, le ayudó a identificar y le mostró el sentido del relato único de la humanidad: el del sacrificio. Sus investigaciones lo condujeron hacia la fe católica, luego de descubrir el genio de las Escrituras cristianas, a la luz del cual puede leer los demás textos religiosos: su capacidad de denunciar la violencia mimética.

En otro sitio, ya hemos abordado más ampliamente los argumentos, las influencias y las consecuencias de la teoría mimética (Escamilla, 2013). Aquí, nos conformaremos con exponer el mecanismo del chivo expiatorio y compararlo con el *bullying*.

La bibliografía en torno a la identificación del mecanismo del chivo expiatorio en el esquema explicativo del *bullying* es bastante reducida. Sobre todo, se puede consultar en publicaciones de divulgación orientadas a su combate, con la intención de aportar elementos teóricos para su comprensión y contención. O'Higgins (2011) ha intentado explicar el *cyberbullying*, del que aún existe menos bibliografía, en relación con la teoría mimética de René Girard. Quien más ampliamente ha abordado este asunto, en el contexto laboral, es Damien Stoupe (2010, 2011). Elizabeth T. Vasko, por su parte, también ha explicado el *bullying* contra los miembros de la comunidad LGBT a la luz del mecanismo del chivo expiatorio de Girard.

Para comenzar a exponer la teoría mimética, es preciso observar que la imitación, en tanto explica la acción humana libre, interviene en cualquier acción humana, pues se trata de una característica del deseo humano ser indeterminado. En ello, se distingue del instinto, que es fijo.

Cabe considerar, desde el punto de vista biológico, que el ser humano es un animal. En ese sentido, es miembro de la cadena alimenticia y hay no pocas cosas en las que nuestros cuerpos son susceptibles de ser considerados en relación a los de los animales. Lo mismo vale para la organización social en analogía con las conductas sociales de los animales, sobre todo los más inteligentes. Por el límite bajo del problema, hay que considerar el deseo en relación al instinto. El instinto animal está orientado a la supervivencia de la especie. Los seres vivos organizan su conducta en relación a fines, o tal parecería al menos —aquí no lo discutiremos—. Tales fines son fijos. Creemos que no hay tal cosa como «gusto», propiamente dicho, entre los animales. Tampoco se podría hablar propiamente del «deseo» en los animales:

A los apetitos y a las necesidades determinados por la biología, comunes a los hombres y a los animales, dotados de objetivos fijos, siempre los mismos, por consiguiente, se puede oponer el deseo o la pasión, que son exclusivamente humanos. Hay pasión, deseo intenso, a partir del momento en el que nuestras vagas aspiraciones se fijan en un modelo que sugiere aquello que le conviene al deseo, la mayoría de las veces deseándolo el modelo mismo. Este puede ser la sociedad entera, pero a menudo, también, un individuo al que admiramos (Girard, 2006b: 17).

Compartimos con muchos animales la inteligencia. En efecto, vemos a las diversas especies lograr sus objetivos y actuar correctamente conforme a leyes de la naturaleza. En ese sentido, la razón práctica, de haberla en ciertos animales que incluso tienen balances sociales virtuosos o corrompidos, ritos funerarios, e idiomas, de tal suerte que miembros de la misma especie animal hablando idiomas distintos, pueden llegar a ser incapaces de comunicarse y no parece divergir demasiado de la forma en la que parecen orientar a ciertos fines los seres humanos. Mas el deseo sí que parece ser distintivo y propio del ser humano. Característico. En efecto, los objetos de nuestro deseo no están fijados previamente, sino que son, por principio, indeterminados, lo que da lugar, en la vida humana, a una creatividad que está por encima de ninguna otra observable en el reino natural. En la especie humana, la libertad emerge como causalidad por encima de la naturaleza y una que, encima, puede incluso darle fines a la propia naturaleza.

Lo propio del deseo humano, pues, es que en su fijación no sólo está el atractivo del objeto de deseo, que puede suscitar un interés original, sino que en él interviene un modelo: deseamos lo que otros desean y es el atractivo del modelo el que lo refuerza.

Deseo y prestigio

En la configuración de los objetos de deseo de una sociedad influyen, lo sabemos demasiado bien, la moda o la fama, un modo de reconocimiento dado a quien o a lo que parece ejemplar por cualquier motivo. Veamos, por ejemplo, el prestigio adquirido por una obra de arte maestra, por ejemplo. Las obras más logradas de Shakespeare, Los Beatles, Bob Dylan u Homero, bien pueden haber expresado con singular tino los sentimientos y la valoración de las experiencias que, por cierto, más íntimas nos resultan. Buscamos, entre los genios más creativos, a quienes nos ayuden a comenzar comprender el mundo. Los poetas, cuando lo son, consiguen expresar la «voz de la tribu»; no sólo son capaces de decir aquello que nosotros somos incapaces de pronunciar, sino que verdaderamente expresan, a través de su arte, de la mentira cuidadosamente construida de su ficción, en orden a conseguir resultar verosímil, expresar universalmente la inquietud y la grandeza del humano espíritu. Esta característica de las obras maestras es la universalidad que demandaba Kant del juicio estético o de gusto, como estudiaremos al indagar sobre el genio: la obra maestra complace universalmente.

Actuamos respecto de fines, pero de fines que no están previamente fijados sino que, precisamente, la indeterminación de los objetos de nuestro deseo constituye la trama de nuestra libertad:

Todo aquello a lo que la humanidad dota de prestigio, ella misma lo trasforma en modelo. Esto es verdad no sólo para los niños y los adolescentes sino también para los adultos (Girard, 2006b: 17).

La determinación de los objetos de deseo de casi cualquier ser humano ha sido educada por la familia o quienes se hacen familia, por la escuela, la ciudad, la televisión, el cine. No sabemos qué desear. Por eso vamos a los ejemplos cercanos como modelos de nuestros propios deseos: la familia o quienes nos hacen familia, al cine, acudimos a la literatura, a la música, para descubrir, nosotros mismos, qué pueda ser aquello que buscamos. La apertura es característica de la persona que, más próximo al existencialismo kierkegaardiano o aún al sartreano, se juega la libertad en la decisión. El instante de la decisión es un momento digno de toda la atención, en el que la libertad se arriesga mediante la elección de un cierto objeto como fin –sea o no realizable.

En la vida social, el prestigio marca la moda, designa destinos y deseos. El prestigio consiste en un valor socialmente reconocido. El reconocimiento es determinante en las relaciones humanas. El reconocimiento se construye a través de la interacción: en el intercambio de reciprocidades (positivas y negativas).

Mentira romántica y verdad novelesca

Desde la Modernidad, el concepto de «genio» ha inspirado nuestras ideas en torno al deseo y ha derivado en el paradigma de la autonomía. Los románticos concibieron al genio como el más singular de los hombres. La idea que nos hacemos del genio, y que más adelante desafiaremos, nos lo presenta como el más original, como un iluminado capaz de producir obras inimitables gracias a la inspiración de la que goza privilegiadamente, entre los mortales. Girard rechaza la que llama «mentira romántica» (1985) y propone, en su lugar, la «verdad novelesca» de la imitación:

Cuando imitamos a «los otros» decimos normalmente que renunciamos a nuestra «personalidad propia». Lo que caracteriza a los imitadores no es la violencia, sino la pasividad, el comportamiento del rebaño. A esto es al o que yo llamo la «mentira romántica», de la que la versión más célebre, en el siglo XX, es la de Martín Heidegger. En *el Ser y el tiempo*, el Yo «inauténtico» no es más que el *on* (“das Man”) de la irresponsabilidad colectiva. La imitación pasiva y conformista renuncia a afirmarse y a luchar. Todo esto se opone al Yo auténtico del filósofo mismo, que no tiene miedo a emprenderla contra los adversarios dignos de él, en el espíritu del *polemos* heracliteano, es decir, de la violencia que es “padre y rey de todo”. El gusto por la lucha y la oposición sería una prueba de autenticidad, de voluntad de poder, en el sentido nietzscheano del término” (Girard, 2006b: 19).

En contra de la mentira que nos cuentan los románticos, la verdad que nos revelan las novelas, principalmente *El Quijote*, aunque toda la obra de Shakespeare y la de Dante son testigos de ello, es la naturaleza imitativa del humano deseo (Girard, 1995, 1997, 2012). La figura que forma el deseo humano quedaría descrita por un triángulo, más bien que por una línea recta. No deseamos los objetos que creemos desear, sino que imitamos los deseos de otros, que emulamos y creemos propios. Así, el papel del otro en la adquisición del deseo propio juega un papel fundamental. Sentencia Girard: “Nuestros deseos sólo llegan a ser realmente convincentes cuando son reflejados por los demás (...) Parece que sólo la envidia puede dar alguna consistencia a nuestra felicidad. *El ser* del placer es ofrecido por otro” (1995).

A muchos ha parecido simplista el triángulo mimético que plantea Girard.

El propio Girard, atento a las críticas, ensayó figuras más complejas en *Geometrías del deseo* (2012). Al interpretar desde esta perspectiva nuevas geometrías, con *Romeo y Julieta* de Shakespeare (2012: 41-59), demolió el mito del «amor verdadero» que representa a los amantes

como plenos uno por el otro e indiferentes a “intermediarios, mediadores y terceras partes” (2012: 41). Girard señala cómo Shakespeare deconstruye semejante concepción del amor mostrando la influencia que tienen los agentes externos a las relaciones.

En *Sueño de una noche de verano* la circunstancia en la que radica la comedia es, precisamente, en que “cuanto más les oímos [a los amantes] exaltar el amor verdadero, menos les vemos ponerlo en práctica” (2012: 42); en efecto, los dos varones, “pasan de una muchacha a la otra y, puesto que lo hacen siempre al mismo tiempo, bajo su influencia recíproca, su rivalidad no tiene nada de coincidencia” (2012: 50). Eran precisos cuatro amantes y la metáfora de los duendes bromistas para conseguir el efecto:

La ilusión del «amor verdadero» oculta un deseo mimético. Lejos de tener su origen en los amantes mismos, sus amoríos son suscitados por su perpetua imitación recíproca y por los cuentos que hayan podido leer. Nuestros cuatro enamorados irán forzosamente a disputarse el mismo objeto (2012: 42).

En *Romeo y Julieta*, el recurso a la venganza y la rivalidad entre las familias producen el efecto dramático. Ahí, el oxímoron que producen el odio entre las familias y el amor entre Romeo y Julieta, muestra el procedimiento shakespeariano:

La mezcla de calor y frío debería producir un deseo tibio.

No es así en absoluto como funciona el oxímoron. En lugar de temperar la pasión, la excita. La mezcla de amor y odio sugiere un amor mucho más fuerte que el que no está teñido de odio (2012: 49).

Si el triángulo sirve para explicar las relaciones entre dos sujetos que desean el mismo objeto, un hexágono podría representar, mediante sucesivos triángulos concéntricos, la figura de varios sujetos deseando el mismo objeto. Pero no sería más que la repetición del mismo triángulo.

Doble imitación

Aristóteles ya había afirmado que el ser humano es el animal más imitativo (350 BC). Oughourlian, citado por Stoupe (2010: 16), afirma que tendemos a ser incapaces de reconocer las diferencias entre nuestros deseos e instintos, y la forma en la que fijamos nuestros deseos es mediante la imitación. Sigue a Girard, quien advierte que ese deseo estructura nuestras identidades y relaciones interpersonales. La teoría mimética afirma, fundamentalmente, que los seres humanos nos imitamos unos a otros, mediante el intercambio de reciprocidades:

La imitación triunfa y se aprecia perfectamente de qué manera rigurosa, implacable, una doble imitación estructura todas las relaciones humanas. En el caso que propongo, el imitador se convierte en modelo y el modelo en imitador; y, luego, la imitación resurge de los que se esfuerza en negarla. En suma, cuando uno de los dos que intervienen deja que se apague la llama del mimetismo, el otro la enciende, no para reanudar el vínculo que se está rompiendo sino para dar el último toque a la ruptura redoblándola miméticamente (Girard, 2006b: 22).

Si el imitador, al evidenciarle a su modelo el prestigio del objeto de su deseo, refuerza en éste su deseo de obtenerlo o conservarlo; así, el modelo imita, a su vez, el deseo de su imitador, que era su deseo original, convirtiéndolo en modelo de su deseo, reforzándolo. Cuando Girard dice que todo deseo es mimético no está negando que podamos desear algo por sí mismo, pues admite el deseo original del modelo. Esto es conciliable con el hecho de que podamos desear algo por sí mismo o que lo deseemos con arreglo a otro fin cualquiera. Pero, toda vez que los objetos de nuestros deseos son cognoscibles para cualquiera otro que esté al alcance de conocerlo, la forma en la que los demás reaccionan a ellos juegan un papel fundamental en la validación y el reconocimiento de nuestro deseo y sus consecuencias.

La doble imitación, por lo tanto, sea en la rivalidad o en la admiración, en la empatía o en la hostilidad, estructura la identidad de los sujetos concebidos no como individuos aislados sino como personas en medio de relaciones dinámicas.

Deseo mimético constructivo

Del carácter imitativo del deseo humano se sigue, paradójicamente, su increíble capacidad de innovar pues le permite «pararse en hombros de gigantes» en el reconocimiento admirativo de aquello que los volvió, a nuestros ojos, ejemplares, y transformar la idea de otro, a quien imita, en un nuevo arreglo, como se demuestra en *Everything is a Remix*, un documental que desafía la inspiración del genio para mostrar un proceso la forma de proceder de cualquier creador: copiar, combinar y transformar. Más adelante diremos más sobre la imitación positiva de la mano de Platón y Aristóteles y evaluaremos, de la mano de Girard y Bloom, la noción de «canon» en el arte. Por lo pronto, baste señalar la relación propia de un discípulo y un maestro. Lo propio es que un buen discípulo imite a su maestro, lo siga. Pero, llegado cierto punto en el desarrollo de un alumno ejemplar, la imitación fácilmente puede deslizarse hacia la rivalidad, de un momento a otro; esto explicaría cómo las mejores relaciones son, por ello mismo, susceptibles de convertirse en las peores: *corruptio optimi...*

Deseo mimético rivalístico

Baste lo dicho para mostrar cómo la doble imitación permite el aprendizaje y la innovación y está detrás de la conformación de identidades personales y grupales, sean de concordia o discordia. Ahora bien, esta característica distintiva del deseo humano, su indeterminación, se que se concreta a través de la imitación del deseo de otros, también debe hacernos temer el origen de la violencia:

Los deseos emulativos son tanto más temibles porque tienden a reforzarse recíprocamente. Se rigen por el principio de la escalada y la puja (Girard, 2002b: 25).

El sacrificio del chivo expiatorio es la conclusión de un proceso que inicia en el mimetismo del deseo, en la interacción entre personas que, a través del intercambio de reciprocidades, conviven. Alison recupera, para explicar esto, el ejemplo que a cualquiera le es familiar de dos niños en una habitación llena de juguetes; uno querrá jugar con aquel que está jugando el otro y, a continuación, surge el conflicto: se avecinan los problemas (2004). No es indispensable que la relación de imitación comience en la animadversión entre los rivales; sin embargo, frecuentemente, el valor percibido del objeto común de deseo promueve la envidia entre ambos admiradores, incluso

si son amigos: incluso las relaciones cordiales pueden tornar rivalidad alrededor de la envidia, como enseña el relato de Cervantes sobre un tipo que, queriendo probar la virtud de su mujer, persuade a su amigo de seducirla, perdiendo en la prueba mujer y amigo (“El curioso impertinente”).

Si el mecanismo mimético sigue el curso triangular que ya indicamos, no siendo impedido por otro factor, la rivalidad se arraigará por la doble imitación y el objeto de deseo pasará a segundo plano para dejar solamente la rivalidad, como expone Girard:

Siempre se evoluciona hacia más reciprocidad, y por tanto hacia más conflictividad. Es lo que llamo una relación de dobles. En el fuego cruzado de la rivalidad, el objeto desaparece; muy pronto, la única obsesión de los dos rivales consiste en derrotar al contrario y no en conseguir el objeto, que pasa a ser superfluo, llegando a constituir un simple pretexto para la exasperación del conflicto. Los rivales se convierten en dobles el uno del otro. La crisis mimética siempre es una crisis de indiferenciación, los roles del sujeto y del modelo se reducen a esa rivalidad. Y no sólo se exaspera cada vez más, sino que se extiende todo alrededor de forma contagiosa” (Girard, 2006a: 51-52).

Contagio

Ya podemos comenzar a distinguir el *bullying* de la mera rivalidad a partir de esta explicación. Lo propio de la rivalidad es el equilibrio de fuerzas percibido entre los oponentes que se convierten, cada vez más, uno en el otro, en idénticos, «gemelos miméticos». No ocurre lo mismo en el caso del *bullying*, sino que, ya que hay una percepción desigual de la fuerza de los oponentes, uno queda subyugado al otro, en una relación de dominación que paraliza a la víctima y le da poder al victimario sobre ésta. Las fuerzas pueden ser desiguales por cualquier diferencia entre las partes: sea de edad, rango, fuerza física, habilidad, etc. En ese sentido, la amplia definición de Olweus da en la diana porque, más bien que fijarse en la manera en la que se manifiesta el fenómeno, advirtió su estructura.

Baillien ha identificado tres causas del *bullying*: “la incapacidad de un individuo de lidiar con la frustración, la escalada de un conflicto y, finalmente, la cultura organizacional que promueve la competencia” (Baillien, *et al*, en Stoupe: 20).

Las tres son explicadas por la dialéctica del deseo explicada en la teoría mimética. Ya hemos explicado la segunda de estas tres causas.

La frustración de amar, precisamente a la última persona que le es legítimo, a enciende el deseo de Julieta y de Romeo, como ya advertimos en la interpretación girardiana de la obra. Si la frustración no se encamina de otro modo, manifestándose, tarde o temprano, como una olla *express*, la tensión se vuelve incontenible: “Por todos lados y siempre, cuando los hombres no pueden o no osan emprenderla con el objeto que motiva su cólera, se buscan inconscientemente sustitutos y la mayoría de las veces se encuentran” (Girard, 2006b: 45).

Si bien, la competencia, de suyo, no es negativa, arguye Stoupe, cuando se pierde la atención del objeto y sólo queda la rivalidad, es más bien nociva. El mecanismo expiatorio evidencia por qué: porque, una vez que la rivalidad reina, como afirma Girard, “se extiende alrededor de forma contagiosa”.

Nadie está libre de celos. La emergencia del conflicto pronto lo evidencia, mediante la indiferenciación del deseo mimético que se contagia entre los espectadores a una velocidad sorprendente: Ahora bien, cuando todos desean lo mismo “se enciende la guerra de todos contra todos” (Serrés en Girard, 2006b: 161). Cada cual proyecta su propia semejanza o diferencia mediante el contagio del deseo y, entonces, se puede desencadenar la guerra de todos contra todos si la guerra no se dirige contra uno: el contagio del deseo tiene mejores oportunidades la turba que cada uno. Esto explica el carácter colectivo del *bullying*, o la relación de dominación que promueve entre dos personas. También explica el papel inconsciente del grupo. Si, en el grupo, cualquiera intenta defender a la víctima, se anota él mismo en la lista de víctimas, toda vez que el proceso no es detenido.

La selección victimaria dirige la guerra de «todos contra todos» contra uno

La imitación vuelve a jugar un papel central en la identificación de la víctima expiatoria. Lo más fundamental que hay que entender a este respecto es la invariable inocencia de la víctima, al menos en relación con las acusaciones que se le hacen. Son las diferencias entre los miembros de una comunidad las que determinan la selección victimaria, pero las acusaciones contra el perseguido, por definición, son falsas y consisten en recursos retóricos para evidenciar la forma en la que la

víctima es excepcional y difiere de la turba.

Si no deriva en la guerra de todos contra todos, vuelve a todos, primero, en una turba cuya identidad ha de radicar en la complicidad de la persecución: tal es el poder cohesivo del enemigo común. Llegados a este punto, la selección victimaria –siempre arbitraria–, no pueden esperarse más que dos salidas: el sacrificio o la expulsión de la víctima o un milagro capaz de detener el contagio y evidenciar la persecución a la que conduce. El esquema de la violencia que descubrió Girard en la violencia de los sacrificios humanos se muestra presente en la que le es propia al *bullying*. Cuando la víctima permanece resentida, recrea modelos de persecución, sometiendo a otros al infierno que ella misma vivió, si deriva en la venganza, o sometándose a nuevos infiernos, si adopta la perspectiva del perseguidor y busca aniquilarse, percibiéndose como impotente o poco valiosa. En ambos casos, el caso extremo es la muerte, sea el asesinato (de la víctima, a cargo de la comunidad, o de cualesquiera miembros de la comunidad, si la víctima resentida se venga) o el suicidio.

Animales, monstruos, demonios, semidioses, pero nunca semejantes a sus perseguidores, son las víctimas, según la turba. Los crímenes fantásticos atribuidos a la víctima suelen ser la justificación de la turba. En una entrevista, Girard responde a la pregunta sobre si la selección victimaria es azarosa o necesaria:

No necesariamente [la víctima es escogida al azar]. Si (...) alguien denuncia el mecanismo del chivo expiatorio, y éste acaba finalmente por prevalecer, ese elemento perturbador será, con toda probabilidad y por eso mismo, la víctima propiciatoria señalada. Eso fue justamente lo que pasó con el Cristo evangélico, así que yo no le considero una mera víctima de la casualidad, contrariamente a lo afirmado por Hans Urs von Balthasar en *Gloria. Una estética teológica*. Cristo se señaló a sí mismo ante sus perseguidores, al reprocharles que se entregaran a la violencia y que condenasen a víctimas inocentes. No se puede decir ni que la víctima es escogida al azar ni que deja de serlo (...) el hecho de poseer uno o varios «signos preferenciales de selección victimaria» incrementa las posibilidades de llegar a hacer de chivo expiatorio, pero sin que se pueda asegurar nunca que tal cosa sucederá efectivamente. Los signos preferenciales se ofrecen como razones para seleccionar a una persona concreta; y por mucho que sean razones insuficientes, nos impiden hablar de azar puro y simple. Las minusvalías, son tomadas erróneamente por signos de culpabilidad. De hecho, se trata de una combinación de arbitrariedad y de necesidad.” (Girard, 2006a: 64-65).

Los signos de selección victimaria, como las maneras en las que se presenta el *bullying*, son variadas. Hay criterios culturales y religiosos, evidentemente. Pero también los hay físicos (Girard, 2002a: 28). Lo propio es que los signos de selección victimaria se convierten en formas de *anormalidad*, en diferencias inadmisibles; quien se diferencia de la norma se postula, como explica Girard acerca de Cristo, como chivo expiatorio (2002a: 29). Esta dinámica se muestra como una norma de la convivencia social: “Todos los pueblos tienden a rechazar, con diversos pretextos, a quienes no encajan en su concepción de lo normal y corriente” (2002b: 46). Al igual que en el caso del *bullying*, lo propio del mecanismo del chivo expiatorio es la persecución grupal del diferente. Así, lo que importa no es tanto la diferencia respecto de la que se difiere como el hecho de diferir del grupo.

Mecanismo del chivo expiatorio

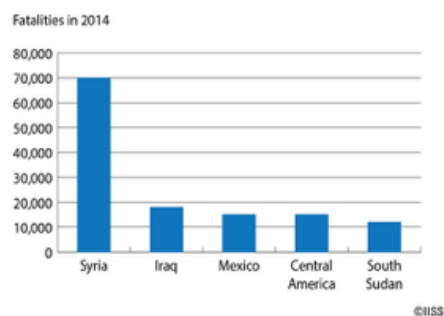
En resumen, la teoría mimética, a partir de una investigación crítica de la literatura en relación con la antropología filosófica permite observar la trama monótona del relato mítico, que es la del mecanismo del chivo expiatorio que viene de los fuegos de la envidia que siempre surgen en el deseo conflictivo entre gemelos miméticos y acaban por contagiar a la comunidad entera para llevarla, como a través de un mecanismo autónomo, de las rivalidades domésticas provocadas por el deseo mimético a la «rivalidad de todos contra todos».

Si no se contiene semejante violencia, la comunidad amenaza con extinguirse. Como contención de esa amenaza, el desorden da paso a la «rivalidad de todos contra uno», arbitrariamente designado como «chivo expiatorio». El efecto regular del «mecanismo del chivo expiatorio», que es como Girard llama a todo este proceso, es el sacrificio humano, el asesinato, sea éste real o simbólico, como en el destierro; no otra cosa llamó la atención de Olweus, conduciéndolo a desarrollar su doctrina sobre el *bullying*.

Esta estructura de la violencia, que hemos rastreado en el *bullying* escolar y laboral es rastreable tanto en los relatos mitológicos como en los rituales religiosos, así como en la interacción social a cualquier escala y, finalmente, en nuestra propia experiencia de la violencia – pues aunque a menudo tiende a ocultarse, para el ojo entrenado, los rastros de la mistificación acusan la verdad que se intenta ocultar. Podemos concluir, pues, que el mecanismo del chivo expiatorio no solamente es consistente con la descripción del *bullying* que lleva a cabo Dan Olweus, sino que inclusive es capaz de explicarlo desde su origen en el deseo mimético –cosa que no hace Olweus, quien describe el fenómeno– y hasta su desenlace violento.

La violencia de México en algunas cifras

Recientemente, el International Institute for Strategic Studies de Inglaterra publicó su estudio titulado *Armed Conflict Survey 2014*, que le otorga a México Bronce a la violencia. De acuerdo al Institute for Economics and Peace, en el *Global Peace Index Report (Reporte del Índice Global de Paz)* del 2014,² ocupa la posición número 149, del menos al más violento, entre 162 países (*GPI*, 2014: 6). El país es, pues, uno de los territorios más belicosos del mundo, en relación con los conflictos internos y externos que atraviesa y la cantidad de desplazados que éstos provocan. La violencia del conflicto mexicano sólo es superado por las guerras en el suelo árabe (Siria, Afganistán, Iraq, Libia, etc.).



Sin embargo, el índice de paz de México se ha ido deteriorando en los últimos años. Hace años que la percepción de la violencia del narco en México se ha desplazado de las eventuales balas perdidas del fuego cruzado característico del enfrentamiento entre carteles o de alguno de éstos con la fuerza pública, hacia la espectacularidad de los colgados y las narco-mantas, los descabezados, la incontable multitud de los cadáveres anónimos que abonan el subsuelo nacional. Y ya no se trata únicamente de crímenes relacionados con el tráfico de drogas o armas, sino también extorsiones, secuestros y asesinatos. No en balde, la primera meta del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 es: “México en paz”.

En México, la Guerra contra el narcotráfico gatilló y visibilizó una violencia hasta entonces latente, inédita e inconcebible; también su percepción ha incrementado y ello es manifiesto incluso en diversos fenómenos miméticos del “narco-kitsch” que tienen su marca registrada en México: del culto a la “Santa Muerte” a los narcocorridos, pasando por la estética ultra-violenta de la que se valen los carteles para imponer su régimen de miedo. La cultura de la violencia se ha normalizado al punto de que algunos de los objetos más triviales se pueden llegar a convertir, por obra de la

² En lo sucesivo se referirá por sus siglas en inglés: *GPI*.

costumbre de la violencia nuestra cotidiana, en testimonio de la banalización de la vida. Tal es el caso, por ejemplo, de las hieleras de unicel que vende una famosa tienda de conveniencia, a los que la gente llama por el nombre que designa el otro uso que les ha encontrado el narco: “guardacabezas”.

De acuerdo con el referido índice, parte del problema radica en la debilidad de las instituciones encargadas de garantizar la seguridad nacional, cuya estrategia de seguridad no es suficiente para cambiar la situación: “El principal impedimento para alcanzar una mejora sostenida en la situación de seguridad de México son sus débiles fundaciones institucionales, que diluyen la eficacia de la estrategia del gobierno contra el crimen” (*GPI*, 2014: 32).

No otra es la conclusión de *Atrocidades innegables. Confrontando crímenes de lesa humanidad en México* (Witte, E., 2016), quien además señala que la autoridad no sólo no es reputada como tal, sino que, incluso, “existen bases para sostener que actores estatales y no estatales por igual han cometido crímenes de lesa humanidad en México” (Witte, E., 2016: 164). Es dramático que no sólo no se pueda contar por completo con las autoridades para reducir la violencia, cuyo monopolio no sólo hace rato no poseen para beneficio del pueblo, sino que, encima, a veces son cómplices y hasta autores de los actos violentos, en diversos grados y medidas.

La pérdida de la vida de cada uno de quienes han muerto violentamente en nuestro país es incalculable. Si, encima se contempla el altísimo índice de corrupción y a la prácticamente total impunidad de los criminales, el costo de la violencia per cápita se estima en unos \$1,430 dólares americanos anuales (*GPI*, 2014: 32), dinero que mejor podría invertirse en la promoción de escuelas y empresas más productivas y más humanas, en apuestas por la educación, el ocio, el deporte, la ciencia o arte como alternativas al reino de los sicarios. Así, concluye la investigación coordinada por Witte:

La crisis de impunidad en México es el resultado de una falta de liderazgo político. Los altos funcionarios del gobierno han negado y minimizado las dimensiones de la crisis, han acusado sin fundamento a víctimas del crimen y han buscado desacreditar tanto a las organizaciones de la sociedad civil como a observadores internacionales que han alertado sobre los problemas (Witte, E., 2016: 165).

México está entre los 10 países cuyo índice nacional de paz más ha decrecido durante 2014,

la mayoría de los cuales son países africanos, cuyo índice de desarrollo humano es bastante inferior al de México (2014: 58).



Evidentemente, el de la violencia en México es un problema complejo que no admite una explicación apresurada. El registro, la representación y la concepción de los diversos tipos de violencia, en general, y de la que ahora asola México, en particular, parecen tareas formidables. Sin embargo, es imprescindible medirse con la situación que enfrenta México si queremos encontrar caminos que nos ayuden a construir las paces que los mexicanos merecen –y que el Plan Nacional de Desarrollo demanda.

A estas alturas, a diez años de que iniciara la «Guerra contra el narco», no hay un rincón del país al que ésta le sea ajeno. Incluso podemos observar en la población un cierto acostumbramiento a la violencia que, a menudo, se revela en el humor negro con el que se afrontan hábitos impuestos por el miedo o en cierta indiferencia a las cotidianas monstruosidades que nos cuentan los periódicos y, a veces, los vecinos. Dadas las circunstancias, no nos debería sorprender que la violencia de las calles afectara la educación en las escuelas. En efecto, éstas afrontan desafíos inéditos y se enfrentan a nuevas amenazas. Tienen, en este sentido, una delicada responsabilidad sobre la educación de las jóvenes generaciones que le presenta retos titánicos.

Como intentaremos mostrar más adelante, la violencia colectiva es reductible a una forma paradigmática que la explica mediante el propio dinamismo de las relaciones interpersonales que constituyen las comunidades humanas. Ninguna está exenta de frágiles equilibrios en relaciones de poder que van entretejiendo las redes sociales, equilibrios que a menudo demandan la exclusión de ciertos miembros o, como se intentará mostrar a continuación, su sacrificio. Dicha forma paradigmática de la violencia, que la teoría mimética de René Girard nombra «mecanismo del chivo expiatorio» se puede observar ya, a escala, en uno de los modos mediante los cuales el mismo fenómeno se manifiesta: me refiero al *bullying*.

La urgencia de enfrentarlo se justifica por sí misma en las cifras obtenidas a través de la encuesta *TALIS* que llevó a cabo la OCDE, en la que México ocupa el primer lugar en acoso escolar

de treinta y tres países (2013), lo que es harto sintomático de la violencia que amenaza el clima escolar de prácticamente todas las instituciones educativas de México.

A tal extremo está comprometida la autoridad de los maestros mexicanos que incluso son convertidos ellos mismos, algunas veces, en blancos del *bullying*. La crecida del *bullying* en las escuelas y del *mobbing* (acoso laboral) en las diversas organizaciones productivas, por un lado, y el correlativo aumento de las víctimas, varias de las cuales se convierten, a su vez en victimarios, por otro, no es más que una réplica a escala de los síntomas de la violencia que domina al país.

Antecedentes del acoso escolar en México

Los estudios de Olweus sobre el *bullying* en Noruega y su intervención en diversos sistemas escolares han dado buenos resultados a lo largo de los años. Si bien, no se pueden realizar estudios comparativos fiables respecto de otras épocas, para el inicio de los '90, las investigaciones de la década de los '80 revelaban un incremento en la detección del fenómeno en Noruega, a niveles primaria y secundaria.

En un censo de la población escolar noruega de primaria y secundaria, el primero de este tipo, el 85% de los alumnos manifestó que se mantenía al margen del fenómeno, en el que sólo participó la población escolar restante. Aproximadamente, el 9% de los miembros de la población se reconocieron víctimas y cerca del 7%, victimarios. Donde más se observó fue entre los alumnos más jóvenes y débiles. En general, los niños manifestaron comportamientos más agresivos y una mayor proclividad a ser víctimas de *bullying*; también se observó que la mayor parte del que sufrían las niñas lo provocaban los niños, asimismo responsables del 80% dirigido contra otros niños (Olweus, 1993).

Cifras más recientes, de Morales González (2014), nos permiten observar que:

los porcentajes de prevalencia del acoso escolar (...) que arrojan diferentes países oscilan entre el 8.6 y el 45.2 % en varones y del 4.8 al 35.8 % en mujeres (...) México y Chile, reportan porcentajes de aparición del fenómeno de entre 40 y 46 %.

De acuerdo con la *Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (a partir de ahora llamada *TALIS* por sus siglas en inglés), sólo en Brasil, Malasia y México, el 10% de los directores de colegios públicos y privados reconoció que habían sufrido eventos de vandalismo. Además, México está entre los pocos países que presentan semanalmente incidencia de discriminación y violencia psicológica en las escuelas (*TALIS*, 2013: 50). Ello está tan visibilizado, que la segunda meta del *Plan Nacional de Desarrollo* es “México incluyente”.

El problema es tan grave que no sólo implica a los estudiantes, sino también tiene víctimas entre los maestros. En consecuencia, México también es el país que más ausentismo presenta por parte del profesorado: entre 16 y 20% a la semana (*TALIS*, 2013: 50), una cifra más elevada que la del *bullying* entre escolares noruegos de primaria y secundaria en los ‘90. En consecuencia, se puede presumir que los alumnos no están debidamente supervisados y, seguramente, no se tiene un pleno conocimiento de las situaciones que viven o enfrentan.

El reciente crecimiento del *bullying* en las escuelas como consecuencia del clima de violencia generalizado en nuestro país demanda el planteamiento muchas y buenas alternativas para promover las paces fraternas y justas, a la altura de la dignidad humana, que no lastimen al débil, al diferente, al incauto; si reconocemos la paz como un ideal político, debemos comenzar por establecer paces que no se funden en la violencia mimética que demanda sacrificios y encontrar formas de resolver los conflictos de manera no-violenta. Ello es tanto más urgente en la escuela porque es preciso promover el mejor clima escolar posible ahí donde se está intentando educar a las próximas generaciones humanas, a nuestros hijos, pero también porque la escuela es un privilegiado espacio de aprendizaje de las virtudes y las reglas de conducta necesarias para la convivencia social y el desarrollo humano, cultural y hasta económico.

Antecedentes del acoso escolar en Querétaro

Según una encuesta realizada por MITOFSKY en Querétaro (2015), a propósito de la reciente *Ley Para la Sana Convivencia Escolar en el Estado de Querétaro*, el 75% de los encuestados confesó haber sido víctima durante la primaria.

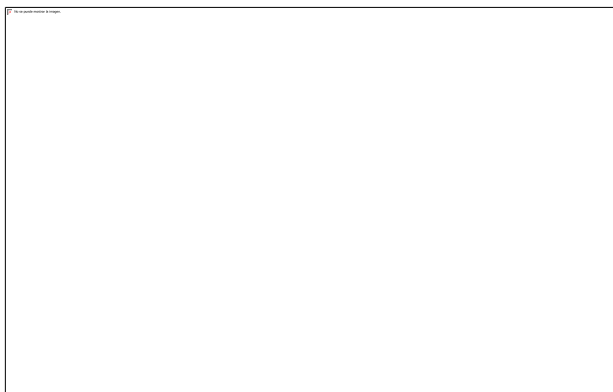
Eisenberg Glantz, del ITESM, Campus Estado de México, realizó un estudio (entre 3,522 entrevistados; 1,234, mujeres y 544 hombres de Querétaro, DF y Eso. De Méx.) concluyó que al

menos 14.6% de los estudiantes “han sido víctimas de *bullying* por medio del celular, correo, chat o redes sociales, 11.6% ha sido amenazado verbalmente, chantajeado u obligado a hacer cosas, mientras que 9% ha sido acosado sexualmente con actos y comentarios, y sólo 3.3 % recibió amenazas con armas y otros objetos” (El universal Querétaro, 2014). Y esto sólo nos habla del “cyberbullying”.

El Parlamento Infantil del Poder Legislativo, que surgió en 2003 a nivel federal, en Querétaro fue instaurado en 2006. Los 25 niños legisladores del Séptimo Parlamento Infantil del Poder Legislativo del Estado de Querétaro formularon la “Iniciativa de Acuerdo por el que se exhorta al Titular de la SEP de Querétaro, así como al titular de la Unidad de Servicios para la USEBEQ, a implementar programas dentro de las escuelas a nivel básico, a favor de erradicar el bullying dentro de las mismas”. De tal suerte, la Quincuagésima Sexta Legislatura del Estado de Querétaro se unió al reclamo de los niños. En 2014 se comenzó a discutir la posibilidad de instaurar una *Ley Anti Bullying* en Querétaro; ésta se formalizó el 08 de julio de 2014, cuando los diputados Braulio Guerra y Eunice Arias presentaron una propuesta de Ley para combatir el bullying en las escuelas queretanas. La ley contempla las acciones que deberán cumplir las escuelas: presentar un informe anual del número de niños y niñas que han sufrido acoso escolar, crear un Programa para Prevención y la Atención del Acoso Escolar e intentar reparar el daño (Pernalet, 2014). Finalmente, la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación aprobó la Ley para la Sana Convivencia Escolar en el Estado de Querétaro.

Consideraciones generales sobre Santa Rosa Jáuregui

Santa Rosa Jáuregui, delegación del Municipio de Querétaro, está ubicada en sus márgenes, en la salida hacia San Luis Potosí y San Miguel de Allende. Se distingue por la cúpula de su iglesia, de un peculiar verde, harto llamativa aún a la distancia. Era una comunidad de 16,966 pobladores hacia 2005, de los que 8,200 eran hombres y 8,776, mujeres, de acuerdo a cifras de Pueblos de América (2016), aunque es de suponer que durante la última década ha sido poblada por más habitantes. Posee un parque, un mercado y, hasta 2005, según Pueblos de América, 3,756 viviendas. Hay dos bibliotecas municipales y tres escolares. En Santa Rosa Jáuregui hay un complejo urbanístico que contempla un parque acuático y de atracciones, un centro cultural, un hospital y una escuela.



El grado de escolaridad de los pobladores de Santa Rosa Jáuregui, en 2005, era mayor entre los hombres (8.01 %) que entre las mujeres (7.48%). El porcentaje de analfabetismo, de acuerdo a esas cifras, es de 5.58% entre los adultos, que representa el 7.71% de las mujeres y el 4.37% de los hombres.

Consideraciones generales sobre el levantamiento de la Encuesta revisada de víctimas/agresores de Dan Olweus

El instrumento utilizado en este estudio para la medición del acoso escolar en el Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres de la UAQ y en el CECYTE Plantel Montenegro ha sido el más utilizado para la medición del *bullying* en las escuelas del mundo. Fue diseñado por el teórico del *bullying*, Dan Olweus, y revisado recientemente para introducir, también, la medición del *cyberbullying*. Está compuesto por una batería de 40 preguntas diseñadas para medir la frecuencia con la cual se ha repetido el fenómeno descrito.

Contempla diversas conductas consideradas como posibles comportamientos que pueden ser interpretados como acoso escolar, que van desde el acoso sexual hasta el racial, pasando por la violencia física y la verbal, y mide tanto la disposición a participar activamente en el *bullying* como la intervención de terceros para detenerlo, sean autoridades o pares.

La encuesta fue levantada entre los meses de abril y marzo de 2016. La respondieron 520 alumnos del Plantel Bicentenario y 404 del CECYTE Montenegro; en ambos casos, ello representó un censo que cubrió a casi la totalidad de la población estudiantil en ambos casos.

A continuación, se presenta la vitrina metodológica:

Levantamiento en el Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres		
Concepto	Descripción	Aplicación
Universo	550 estudiantes de bachilleres de entre 15 y 20 años	520 estudiantes encuestados en total
Técnica de levantamiento	Encuesta cerrada de 63 preguntas, realizada cara a cara, a través de la plataforma Google Forms	
Tamaño de la muestra	520/550	Total de encuestados 520
Método de muestreo	Aleatorio simple	
Fecha de levantamiento	Marzo y abril de 2016	
Nivel de confianza	95%	
Margen de error	±5	

Vitrina metodológica CECYTEQ		
Concepto	Descripción	Aplicación
Universo	520 estudiantes de bachilleres de entre 15 y 20 años	404 estudiantes encuestados en total
Técnica de levantamiento	Encuesta cerrada de 63 preguntas realizada cara a cara	
Tamaño de la muestra	126	404
Método de muestreo	Aleatorio simple	
Fecha de levantamiento	07 de abril de 2016	
Nivel de confianza	95%	
Margen de error	±5	

Análisis de la Encuesta Revisada de Agresores/Víctimas de Dan Olweus en el Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro y en el CECyTE 9 de Querétaro, Montenegro

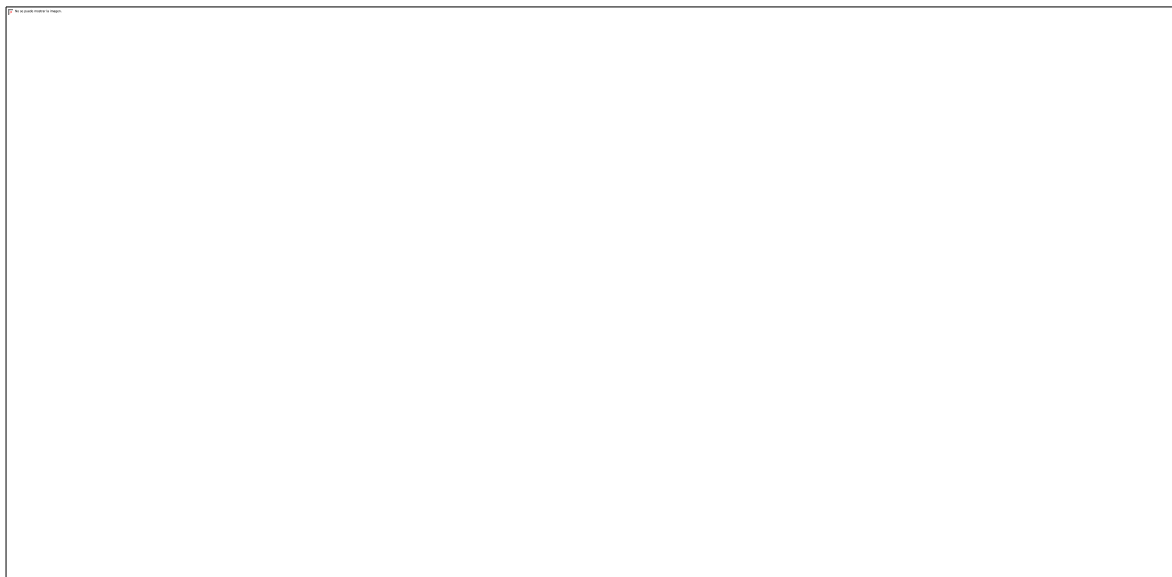
El Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, está situado en ese contexto, a un costado del Parque Bicentenario, de Santa Rosa Jáuregui. El Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres “Salvador Allende” es una de las al menos 18 escuelas en

la comunidad; depende de la Universidad Autónoma de Querétaro, junto a otras 9 escuelas preparatorias y varias más, incorporadas.

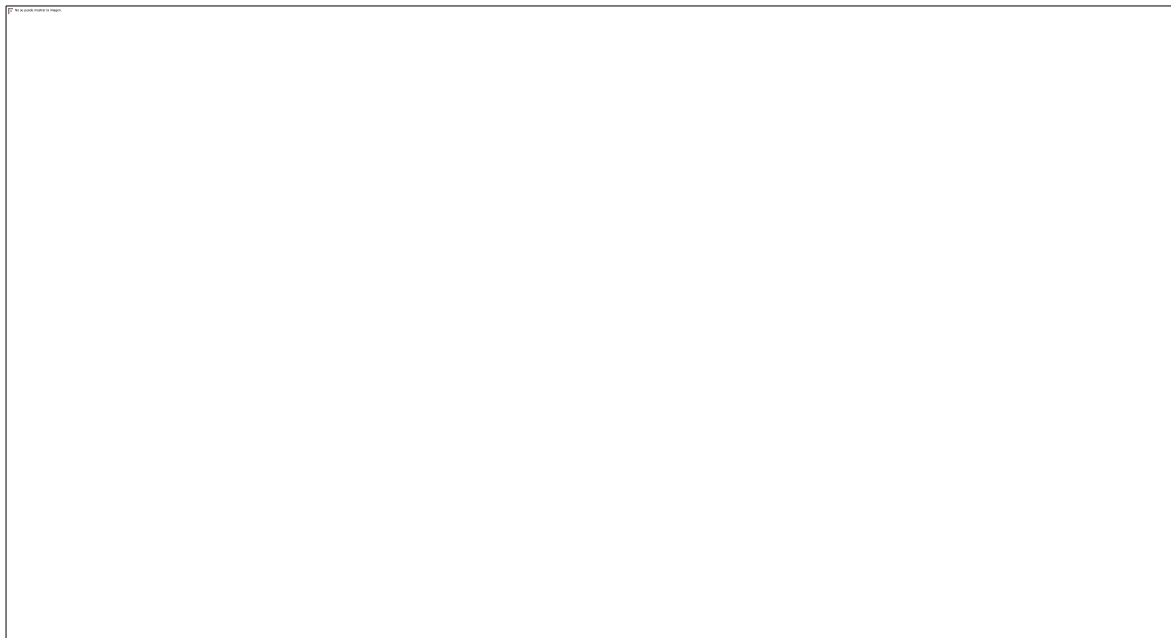
En la *Encuesta Intercensal* del INEGI, levantada durante 2015, Querétaro ocupa el onceavo lugar en educación entre las entidades de la federación con un grado de 9.5 de escolaridad en promedio, cuatro décimas por encima de la media nacional y 1.6 puntos por debajo de la Ciudad de México, que ocupa el primer lugar, y 2.3 por encima de Chiapas, entidad con el mayor rezago educativo.

El Plantel Bicentenario, de acuerdo a datos de la SEP sobre la Prueba Enlace en 2013, tiene una población de 593 alumnos y 18 docentes (de planta), estableciendo una *ratio* de 33 alumnos por cada docente. Quedó calificada, en Querétaro, como la escuela 71 de las 158 en que hicieron la prueba. De la población estudiantil, el 44.2% son mujeres, lo que supone una mayoría de hombres estudiando, a pesar de que en la delegación hay más mujeres, de acuerdo a Pueblos de América, de acuerdo a quien, en 2005, la pirámide poblacional estaba compuesta por 1726 mujeres de entre 5 y 14 años, mientras que en el mismo rubro había 1708 niños. Para la población entre 14 y 59 años, también es consistente la mayoría de mujeres (5,345) por encima de los hombres (4,843). En promedio, tiene 39 alumnos por aula y 5 grupos por grado.

La Preparatoria se encuentra ubicada en el contexto urbanístico del Parque Bicentenario, a unos minutos del centro de Santa Rosa Jáuregui. Sin embargo, la población estudiantil que vive en Santa Rosa Jáuregui no es mayoritaria, sino que está compuesta, principalmente, por jóvenes que viven en las inmediaciones de Santa Rosa, en otras comunidades vecinas, lo que supone que diariamente se trasladan desde sus comunidades hacia la escuela.



Por su parte, el CECyTE 9, Montenegro, es otra de las tres escuelas públicas de nivel bachillerato de la delegación, junto con el COBAQ, que está entre el mercado y el lienzo charro, frente a un parque y a un costado de un río de aguas negras que corre a cielo abierto y va serpeando entre las casas de varios vecinos de Santa Rosa y va a dar, nada menos, al costado del COBAQ y el mercado, provocando, obviamente, un alto índice de enfermedades respiratorias y gastrointestinales y, presumiblemente, contaminando los alimentos ahí adquiridos.



Lamentablemente, aún no hay información disponible del CECyTE en relación a los demás colegios; al ser una escuela de reciente creación, solamente ha titulado a una generación y aún no hay suficiente información para compararla. No obstante, su nivel académico le ha dado inmediatamente y ya está en negociaciones con algunas universidades locales, como la de Arkansas, que está por abrir sus puertas, que otorgará becas a sus mejores estudiantes del colegio. Los directivos de la escuela han conseguido muy buenos resultados en un tiempo muy breve y, aunque la escuela ha crecido con cierta rapidez. Comenzó en las instalaciones de una secundaria y lleva dos años y medio en donde actualmente está localizada. Ya tiene cuatro edificios –un par de ellos de dos pisos–, a pesar de lo cual no alcanza a satisfacer la demanda educativa.

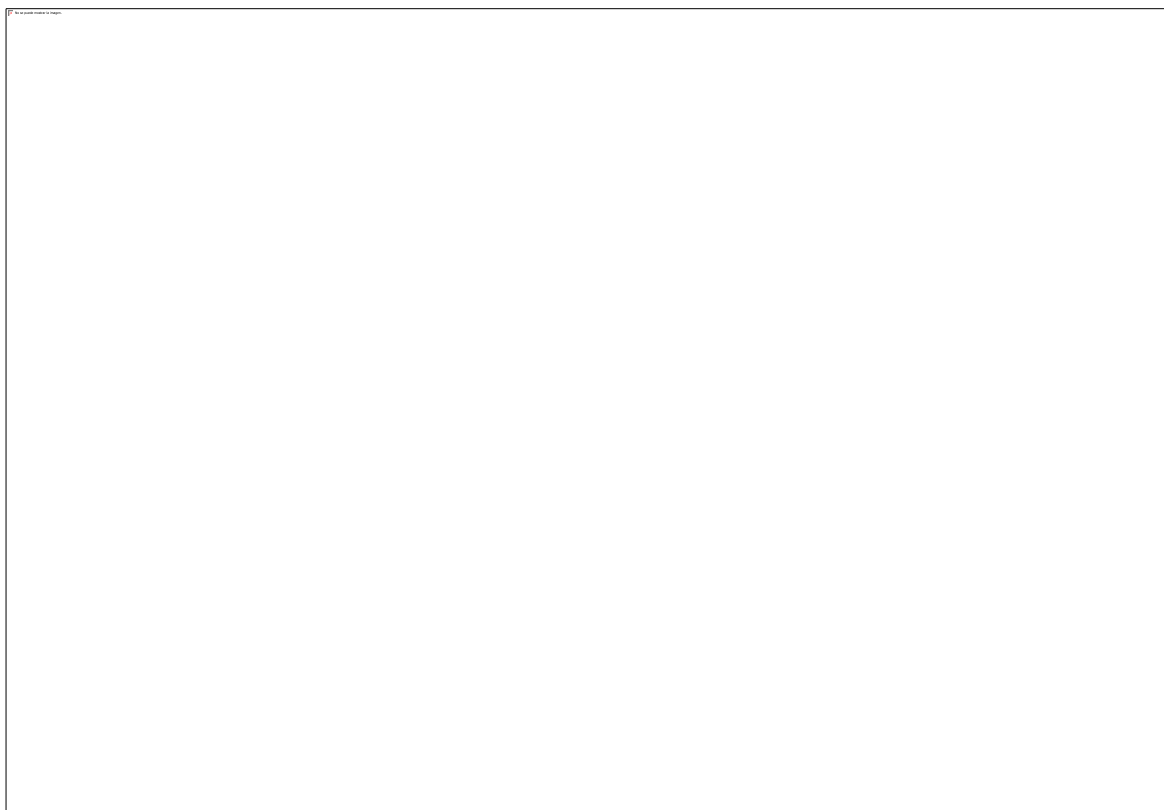
En la *Encuesta Intercensal* del INEGI, levantada durante 2015, Querétaro ocupa el onceavo lugar en educación entre las entidades de la federación con un grado de 9.5 de escolaridad en promedio, cuatro décimas por encima de la media nacional y 1.6 puntos por debajo de la Ciudad de México, que ocupa el primer lugar, y 2.3 por encima de Chiapas, entidad con el mayor rezago educativo.

El objetivo de este estudio era medir la prevalencia del acoso escolar de la escuela que estuviera enclavada en la comunidad más insegura de la ciudad de Querétaro. El Plantel Bicentenario fue elegido como objeto del presente estudio en colaboración con la dirección de la Escuela de Bachilleres, cuya percepción era que, sin duda, de entre las comunidades donde se ubican los planteles, aquella cuya seguridad parece más comprometida es Santa Rosa Jáuregui. Lamentablemente, no está sola en semejante percepción, sino que la comparte con buena parte de los queretanos, a cuyos oídos ha llegado la fama. De acuerdo al presidente de la Comisión de Seguridad Pública y Protección Civil de la LVII Legislatura local, hacia finales de julio de 2015, Santa Rosa Jáuregui se encontraba entre las 10 comunidades con un mayor índice delictivo en lo que iba del año (Agencia Quadratín).

Resultados globales del cuestionario levantado en el Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres de la UAQ

El 87% de los estudiantes del Plantel Bicentenario vive con su familia nuclear; el 6.3%, vive con su familia extendida y 4.6% de los padres o madres son solteros. La edad de los estudiantes oscila entre los 14 y los 19 años. En promedio, es de 16.3.

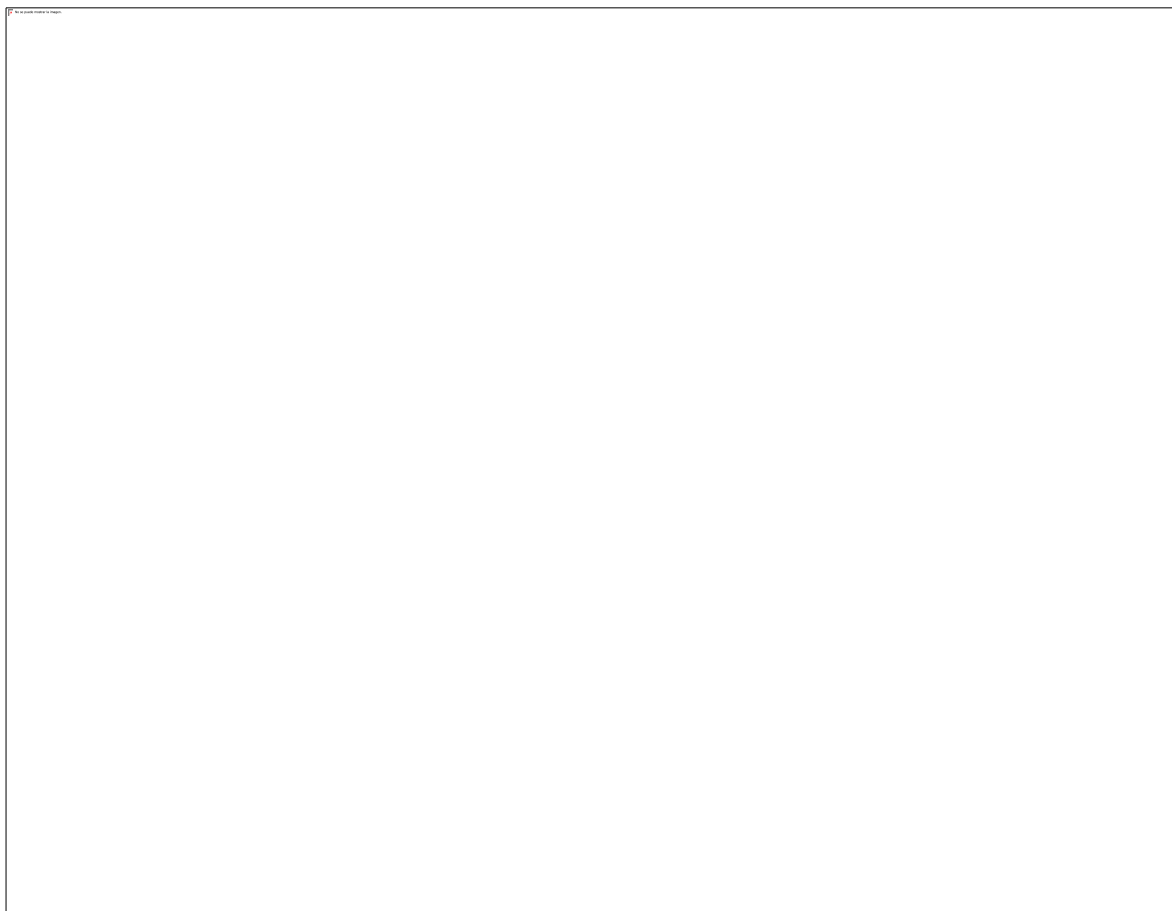
A continuación, se muestra una gráfica que muestra el grado de escolaridad de los padres y las madres:



Los padres del 81.2% están casados; el 5% vive en unión libre, hay 10 viudos y el 11.9% están divorciados o separados. Solamente tres padres varones están desempleados actualmente. Aunque algunos cuantos no saben a qué se dedican sus padres, sí saben que tienen empleo, como la gran mayoría. También hay madres profesionistas, obreras, comerciantes, docentes, personal de limpieza, estilistas que, además, son amas de casa.

Por su parte, dos de los alumnos están casados y seis viven en unión libre con sus parejas. Tres de ellos trabajan tiempo completo; 41, medio tiempo y, de vez en cuando, 132. Solamente dos de los alumnos tienen hijos, un hombre y una mujer, ambos de cuarto semestre. Él vive con su pareja y ella es madre soltera. Ambos son hijos de padres casados y viven con ellos.

El 64.8% no tiene beca para realizar sus estudios. El 22% cuenta con apoyo para comprar sus útiles escolares; el 9%, para manutención y 6.3% para transporte y alimentación.



Hace no más de una década, cuando abrió el Plantel Bicentenario, el horizonte de la gran mayoría de los estudiantes que ingresaron a las primeras generaciones era cruzar la frontera a los Estados Unidos para aspirar a un mejor nivel de ingreso económico. En ese sentido, es notable que solamente 4 alumnos no quieran asistir a la universidad (63.8%), como sus compañeros, o a un tecnológico (30.6%) o estudiar una carrera técnica (4.8%). Sin embargo, la brecha entre las expectativas y los deseos se abre, pues el 16.3% estima que no tiene buenas oportunidades de conseguirlo o prevé obstáculos para conseguirlo, como el transporte, la dificultad de mantenerse y estudiar y, en un par de casos, por temor a estar mal preparados.

El 97.9% de los estudiantes tiene estufa en casa. El 97.7% de sus hogares cuenta con refrigerador y el 91% con lavadora. El tercer electrodoméstico que más declararon, con el 96.9%, fue la televisión. El 90% tiene celular. El 79.8%, una computadora; 32.3%, una *tablet*. DVD o Blue-Ray, el 83.4% y el 36.3% tiene consolas de videojuegos. Sólo el 44% tiene teléfono fijo y 26.2%, secadora.

Análisis estadístico de la encuesta levantada en el Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres de la UAQ

El alumno que más bullying ha sufrido tiene un total de puntos en la escala de actitud favorecedora del bullying de 77 puntos, mientras que el puntaje del más buleador fue de 92, en la siguiente tabla se puede apreciar el comparativo entre ambos alumnos:

Variable	El más buleado	El más buleador
Sexo	Hombre	Hombre
Edad	15 años	15 años
Semestre	Segundo	Segundo
Estado civil	soltero	Soltero
¿Trabajas?	No	No
Hijos	No	No
Estado civil de los padres	Viudo/a	Casados
Familia	Padre o madre soltera	Familia nuclear
Beca	No	No
Quiere continuar estudiando	Sí, licenciatura	No
Oportunidades para seguir estudiando	No	No
Profesión del padre	Obrero (difunto)	Obrero
Profesión de la madre	Ama de casa	Atiende una tienda
Gusto por la escuela	Mucho	No
Frecuencia de bullying en los últimos meses	Una o dos veces	Más de 6
Apodos desagradables	Más o menos una vez a la semana	No
He sido excluido	Varias veces a la semana	No

He sido golpeado	Varias veces a la semana	No
Rumores falsos	Más o menos una vez a la semana	No
Me robaron dinero	No	Alguna vez
Amenazas	No	No
Molestado racistamente	Varias veces a la semana	No
Molestias con contenido sexual	Varias veces a la semana	No
Cyberbullying	No	No
He excluido a alguien	No	Alguna vez
He golpeado a alguien	No	Sí, varias vez
He difundido rumores	Una o dos veces	Alguna vez
He robado	No	Alguna vez
He amenazado	No	No
He buleado a alguien racistamente	No	No
He buleado a alguien con connotación sexual	No	No
He hecho cyberbullying	No	A través del Internet
Raza	Indígena	Indígena
Cuánto han hecho los maestros para disminuir el bullying	Poco o nada	Poco o nada

En cuanto a las mujeres, la más *buleada* obtuvo un total de 80 puntos, mientras que en el caso de las mujeres, pero a la inversa fue de 87 puntos.

Variable	El más buleado	El más buleador
Sexo	Mujer	Mujer
Edad	18 años	16 años
Semestre	Sexto	Cuarto
Estado civil	Soltera	Soltera
¿Trabajas?	Sí, medio tiempo	No
Hijos	No	No
Estado civil de los padres	Viudo/a	Divorciados
Familia	Familia extendida	Vive sola
Beca	No	No
Quiere continuar estudiando	Sí, licenciatura	Sí, una ingeniería
Oportunidades para seguir estudiando	No lo sabe	Tal vez
Profesión del padre	Finado	No tiene relación con él
Profesión de la madre	Ama de casa	Recepcionista
Gusto por la escuela	Ni le gusta ni le disgusta	No
Frecuencia de bullying en los últimos meses	Una o dos veces a la semana	De 4 a 5
Apodos desagradables	Alguna vez	Una vez a la semana
He sido excluido	Varias veces a la semana	Alguna vez
He sido golpeado	Una o dos veces	No
Rumores falsos	Más o menos una vez a la semana	No
Me robaron dinero	Una o dos vez a la semana	No
Amenazas	Alguna vez	No
Molestado	Alguna vez	No

racistamente		
Molestias con contenido sexual	Alguna vez	No
Cyberbullying	Sí vía teléfono y redes sociales	No
He excluido a alguien	No	Alguna vez
He golpeado a alguien	No	No
He difundido rumores	No	No
He robado	No	No
He amenazado	No	No
He buleado a alguien racistamente	No	No
He buleado a alguien con connotación sexual	No	No
He hecho cyberbullying	No	A través del Internet
Raza	Mestizo	Blanca
Cuánto han hecho los maestros para disminuir el bullying	Poco	Poco o nada

Análisis estadístico del cuestionario levantado en el CECyTE 9 de Querétaro, Montenegro

El alumno que más bullying ha sufrido tiene un total de puntos en la escala de actitud favorecedora del bullying de 77 puntos, mientras que el puntaje del más buleador fue de 92; en la siguiente tabla se puede apreciar el comparativo entre ambos alumnos:

Variable	El más buleado	El más buleador
----------	----------------	-----------------

Sexo	Hombre	Hombre
Edad	15 años	15 años
Semestre	Segundo	Segundo
Estado civil	soltero	Soltero
¿Trabajas?	No	No
Hijos	No	No
Estado civil de los padres	Viudo/a	Casados
Familia	Padre o madre soltera	Familia nuclear
Beca	No	No
Quiere continuar estudiando	Sí, licenciatura	No
Oportunidades para seguir estudiando	No	No
Profesión del padre	Obrero (difunto)	Obrero
Profesión de la madre	Ama de casa	Atiende una tienda
Gusto por la escuela	Mucho	No
Frecuencia de bullying en los últimos meses	Una o dos veces	Más de 6
Apodos desagradables	Más o menos una vez a la semana	No
He sido excluido	Varias veces a la semana	No
He sido golpeado	Varias veces a la semana	No
Rumores falsos	Más o menos una vez a la semana	No
Me robaron dinero	No	Alguna vez
Amenazas	No	No
Molestado racistamente	Varias veces a la semana	No
Molestias con	Varias veces a la semana	No

contenido sexual		
Cyberbullying	No	No
He excluido a alguien	No	Alguna vez
He golpeado a alguien	No	Sí, varias vez
He difundido rumores	Una o dos veces	Alguna vez
He robado	No	Alguna vez
He amenazado	No	No
He buleado a alguien racistamente	No	No
He buleado a alguien con connotación sexual	No	No
He hecho cyberbullying	No	A través del Internet
Raza	Indígena	Indígena
Cuánto han hecho los maestros para disminuir el bullying	Poco o nada	Poco o nada

En cuanto a las mujeres, la más buleada obtuvo un total de 80 puntos, mientras que en el caso de las mujeres, pero a la inversa, fue de 87 puntos.

Variable	El más buleado	El más buleador
Sexo	Mujer	Mujer
Edad	18 años	16 años
Semestre	Sexto	Cuarto
Estado civil	Soltera	Soltera
¿Trabajas?	Sí, medio tiempo	No
Hijos	No	No

Estado civil de los padres	Viudo/a	Divorciados
Familia	Familia extendida	Vive sola
Beca	No	No
Quiere continuar estudiando	Sí, licenciatura	Sí, una ingeniería
Oportunidades para seguir estudiando	No lo sabe	Tal vez
Profesión del padre	Finado	No tiene relación con él
Profesión de la madre	Ama de casa	Recepcionista
Gusto por la escuela	Ni le gusta ni le disgusta	No
Frecuencia de bullying en los últimos meses	Una o dos veces a la semana	De 4 a 5
Apodos desagradables	Alguna vez	Una vez a la semana
He sido excluido	Varias veces a la semana	Alguna vez
He sido golpeado	Una o dos veces	No
Rumores falsos	Más o menos una vez a la semana	No
Me robaron dinero	Una o dos vez a la semana	No
Amenazas	Alguna vez	No
Molestado racistamente	Alguna vez	No
Molestias con contenido sexual	Alguna vez	No
Cyberbullying	Sí vía teléfono y redes sociales	No
He excluido a alguien	No	Alguna vez
He golpeado a alguien	No	No

He difundido rumores	No	No
He robado	No	No
He amenazado	No	No
He buleado a alguien racistamente	No	No
He buleado a alguien con connotación sexual	No	No
He hecho cyberbullying	No	A través del Internet
Raza	Mestizo	Blanca
Cuánto han hecho los maestros para disminuir el bullying	Poco	Poco o nada

Percepción de los alumnos sobre la inseguridad en la Delegación Santa Rosa Jáuregui, Querétaro

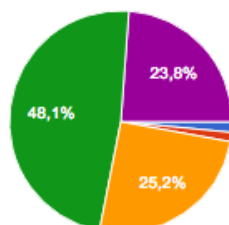
Según datos de la *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia* (Ecopred, 2014), realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría de Gobernación, levantada en 97,754 hogares de 47 ciudades del país, Querétaro, junto a Guanajuato, el Estado de México y el Distrito Federal, está entre las ciudades con mayores índices de consumo de alcohol y drogas, así como más casos de violencia familiar, vandalismo, uso de armas y asociación delictuosa. Querétaro destaca, sin embargo, en el consumo de alcohol entre los jóvenes, en primer lugar, con 49.1%, y en alcanza el segundo lugar en consumo de drogas en esa misma población.

Desde las primeras entrevistas, los directivos, administrativos y docentes de la escuela, confirmaron la percepción de Dirección de la Escuela de Bachilleres acerca de la inseguridad de la delegación Santa Rosa Jáuregui, donde está localizado el Plantel Bicentenario. Relatos sobre homicidios, entre los que ya se cuenta el de una exalumna o secuestros, y aún el de una alumna del joven plantel, que tiene menos de 15 años, salieron a relucir.

Las puertas de la escuela cierran a las cinco de la tarde. A diferencia, por ejemplo, del Plantel Centro, no tiene horario vespertino, en atención, precisamente, a la inseguridad del entorno. Buena parte de la población, como ya se indicó, además debe desplazarse hasta sus comunidades. Constantemente, se invita a los alumnos a no estar en las calles luego de la puesta del sol, y aún antes.

Natalia Stengel y el resto de los autores del *Diagnóstico situacional sobre la Trata de personas en Querétaro*, registra diversos factores que hacen más vulnerables a la trata de personas a las jóvenes de una casa hogar ubicada, precisamente, en Santa Rosa Jáuregui: “la existencia de pandillas, la violencia intrafamiliar, etc., (...); las niñas no pueden asistir solas a la escuela, a raíz de la desaparición de una menor a la salida del colegio casa hogar” (2015: 50).

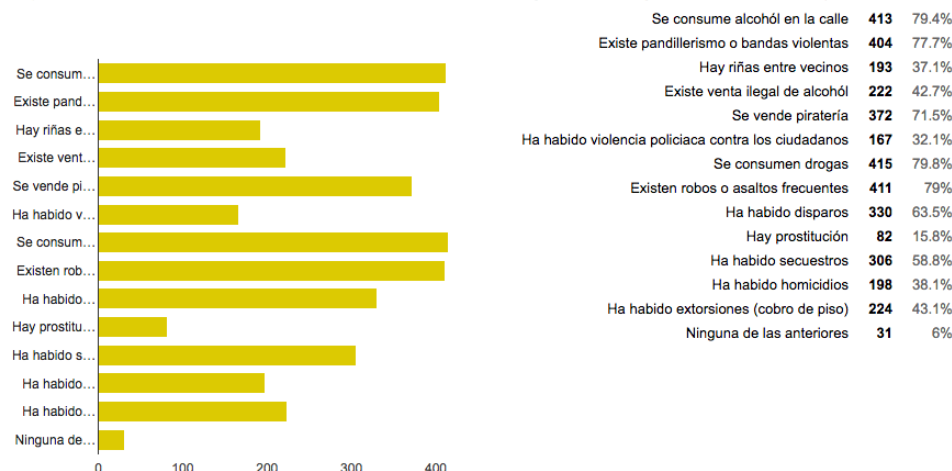
1. Tú dirías que, en términos de delincuencia, Santa Rosa Jáuregui es...



Muy seguro	8	1.5%
Seguro	7	1.3%
Ni seguro ni inseguro	131	25.2%
Inseguro	250	48.1%
Muy inseguro	124	23.8%

De los 520 alumnos encuestados del Plantel Bicentenario, el 79.9 % declaró que, ya en las inmediaciones de la escuela, se consumen drogas y el 79.4%, alcohol, que puede ser comprado ilegalmente (42.7%). Los asaltos también campean: 79% así lo señaló. Los alumnos de la escuela también evidenciaron el pandillerismo (77%), la venta de piratería (71%) y, aún, disparos (63.5%). El 60% refirió secuestros y 38.1%, homicidios. En menor medida, aunque también muy alarmante, el 37.1% observó riñas entre vecinos y el 15.8%, prostitución. Finalmente, declaran violencia contra los ciudadanos en un 32.1%.

5. ¿Sabes o has escuchado que al rededor de la escuela ocurra alguna de las siguientes situaciones? (Tacha las casillas correspondientes)



En resumen, el 71.9% de los alumnos consideran que su escuela está situada en una población insegura o muy insegura y solamente el 2.8% considera que es más o menos segura o segura.

Durante los dos años que tomó esta investigación, se realizaron diversas observaciones tanto de las escuelas como del entorno, para contrastarlas con los resultados cuantitativos. El más delicado de los fenómenos observados fue el rápido crecimiento de la presencia del crimen organizado en la zona. Particularmente, se observó la presencia de una gran cantidad de grafiti en

paredes de prácticamente todas las calles. Algunos tienen un carácter artístico. En su mayoría, resultaron ininteligibles o triviales. Sin embargo, llamó la atención la cada vez mayor presencia del “13” pintado en diversas paredes. Aunque durante algún tiempo se sospechó que éste no indicaba necesariamente la presencia de la «mara salva-trucha» en la delegación, ulteriores pesquisas mostraron que la sospecha no sólo era legítima, sino que fue confirmada. En efecto, se advirtió la presencia de varios elementos de la «mara» en Santa Rosa e, incluso, de uno de ellos dentro de una de las preparatorias, fuera del horario escolar, dando órdenes a un grupo de jóvenes.

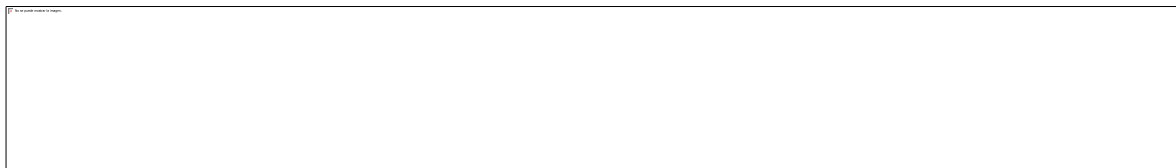
Escala Lickert para la comparación de ambos casos

A continuación, se presentarán las conclusiones derivadas de la aplicación del instrumento más utilizado en el mundo para la medición del acoso escolar, que aquí llamaremos *bullying* con el lenguaje que desarrolló Olweus para describir el fenómeno y que, por otra parte, ya ha sido naturalizado en el lenguaje popular y a lo largo y ancho del mundo para describir el género de violencia que ejerce una persona o un grupo de personas contra otro, bajo el supuesto de un desequilibrio, así sea percibido, de fuerzas y de forma repetida a lo largo del tiempo. Más adelante, en la investigación teórica, abordaremos algunas conceptualizaciones, en las que relacionaremos el fenómeno al que la teoría mimética ha descrito como «mecanismo del chivo expiatorio».

La encuesta se levantó casi en la totalidad de la población estudiantil de dos escuelas de nivel medio superior de reciente creación en la delegación Santa Rosa Jáuregui: el Plantel Bicentenario de la Escuela de Bachilleres de la UAQ y el CECyTE 9, Montenegro. La primera de ellas, está ubicada en la zona centro de Santa Rosa, adonde acude gente de muchos sitios, en medio de un parque muy próximo a Juriquilla, mientras que la otra está en ubicada en la localidad de Santa Rosa Montenegro, una de las comunidades más próximas al centro de Santa Rosa, en una colonia a la que sólo se puede acceder a través de unas vialidades francamente destruidas que hacen pensar de postguerra, aunque la urbanización, por otro lado, no sea del todo inhumana y, colonia adentro y aunque a veces por terracería, como los primeros kilómetros del acceso, las casas estén ordenadas, pintadas, etc.

Ambas escuelas siguen un modelo de educación por competencias. Sin embargo, Bachilleres tiene una inclinación más fuerte al desarrollo de las competencias artísticas y humanísticas que el tecnológico, a pesar de que éste tampoco las desdeña y, en ese sentido, no se puede reducir a una formación de competencias solamente técnicas, pues sí hay cierto cultivo de las humanidades, aunque con un énfasis menor y su énfasis está puesto, como su carga de materias, sobre el desarrollo de competencias técnicas.

La Escala Lickert³ que desarrollamos permite medir a los actores en función de la disposición que muestran hacia el acoso escolar. Fue obtenida mediante el procesamiento de los datos resultantes de 36 de las 40 preguntas de las que consiste el *Cuestionario revisado de víctimas y agresores de Dan Olweus*, en una escala entre 36 y 182 puntos. Se asignaron los valores más altos a la menor disposición a participar en el *bullying*.



Conclusiones generales del estudio sobre el *bullying* en dos bachilleratos de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro

A pesar de la preocupante escala de violencia que atraviesa consistentemente toda la delegación Santa Rosa Jáuregui, el Centro, donde se encuentra el Parque Bicentenario, se enfrenta a una mayor incidencia de actos delictivos que en Montenegro, en percepción del alumnado, entre un 20% y un 30%.

Tanto el Plantel Bicentenario como el CECyTE 9 mostraron consistentemente que la educación representa un horizonte armónico que previene la violencia entre los alumnos de bachillerato de una comunidad más bien calificable de francamente violenta. El Plantel Bicentenario obtuvo un promedio global de 160.54/180 en Escala Lickert. El CECyTE 9, de Montenegro, 160.10/180 en la misma escala. Ambas preparatorias deberían sentirse orgullosas del trabajo que están llevando a cabo y no cejar en continuarlo cada vez más y cada vez mejor que lo que se ha venido haciendo, como ha sido consistentemente el caso en ambas escuelas de reciente creación.

Hay que celebrar, pues, que existan la escuela de bachilleres Bicentenario y el CECyTE9, al menos para el grupo de jóvenes privilegiados que acceden a la formación escolar de nivel medio superior en estas escuelas. Observaciones del otro bachillerato de la misma comunidad, en el que se ha advertido la presencia y la acción de «mareros»⁴ en el reclutamiento de alumnos para el delito, nos hacen pensar que ambas escuelas viven un clima increíblemente privilegiado de resistencia a la violencia en un contexto francamente amenazador.

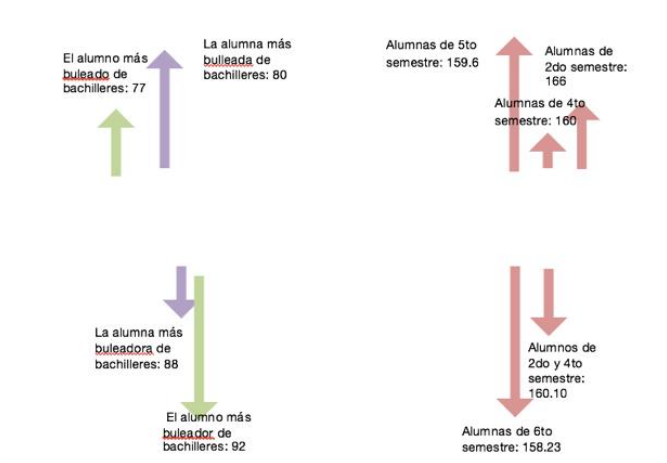
³ Rensis Lickert publicó en 1932 su desarrollo de una nueva escala de medición psicométrica conocida como el «método de evaluaciones sumarias». Permite observar el grado de acuerdo de una población en relación a una declaración cualquiera. Se ha mostrado muy útil para las ciencias sociales.

⁴ Miembros de la «mara salvatrucha».

Si bien, al oír hablar sobre Santa Rosa, las historias son de secuestros, redadas, narco, inseguridad, asaltos, pandillerismo y una letanía de situaciones afines, ambas escuelas se han mostrado oasis de paz en medio del desierto de la violencia.

Sin embargo, aunque ambas escuelas obtuvieron promedios absolutos muy semejantes, por lo que hay que felicitarlas, es importante considerar estos promedios en relación a la escala de violencia que enfrenta el entorno, pues el área del Parque Bicentenario es entre un 20% y un 30% más insegura que Montenegro.

Así, pues, el Plantel Bicentenario se muestra más capaz de resistir el bullying frente a la violencia del entorno que el CECyTE. Nosotros se lo atribuimos a que la educación ofrecida por el Plantel Bicentenario está más orientada a las artes y las humanidades y, a continuación, en el desarrollo teórico, intentaremos dar cuenta más detenidamente de cuál sea la razón por la que el cultivo de las artes liberales representa una apuesta por la educación para la paz en medio de un contexto social violento.



Capítulo III. Mimesis y educación en Platón y Aristóteles

Moloch who entered my soul early! Moloch in whom I am a consciousness without a body!
Moloch who frightened me out of my natural ecstasy! Moloch whom I abandon! Wake up in
Moloch! Light streaming out of the sky!

Moloch! Moloch! Robot apartments! invisible suburbs! skeleton treasuries! blind capitals!
demonic industries! spectral nations! invincible madhouses! granite cocks! monstrous bombs!

They broke their backs lifting Moloch to Heaven! Pavements, trees, radios, tons! lifting the city to
Heaven which exists and is everywhere about us!

Visions! omens! hallucinations! miracles! ecstasies! gone down the American river!

Dreams! adorations! illuminations! religions! the whole boatload of sensitive bullshit!

Breakthroughs! over the river! flips and crucifixions! gone down the flood! Highs! Epiphanies!
Despairs! Ten years' animal screams and suicides! Minds! New loves! Mad generation! down on
the rocks of Time!

Howl,

Allen Ginsberg

Introducción

Platón estudia la mimesis principalmente en relación con tres fenómenos: el mundo sensible como reflejo de la realidad en sí, su papel en la creación artística y como una posible amenaza en o un valioso aliado de la educación.

En primer lugar, juega un papel central en su ontología. Se discute si, en efecto, Platón creía en la doctrina de las ideas, más allá del conocimiento de las esencias (teoría del conocimiento) y la abstracción de las cantidades (matemáticas).⁵ Comoquiera, postula el origen de la realidad en las ideas en sí mediante la progresión que presenta de tres mitos filosóficos en la *República* –en torno a la progresión prevista en la formación de los dialécticos que tendrían a cargo el gobierno del Estado–, del conocimiento de lo sensible a lo inteligible: las alegorías del sol y de la línea que son coronadas por el mito de la caverna exponen esta doctrina (*Rep.*, VI-VII: 486a-542c). En el *Timeo* (39 e 4; 29 c 1), por otra parte, explica ulteriormente, a través de otra alegoría, la forma en la que el Demiurgo ordena el cosmos reorganizando las formas de las cosas mediante la imitación de paradigmas. Así lo expone Aspe:

El autor del mundo se alegra al contemplar la imagen de los dioses eternos producidos por él y, en su alegría, quiso hacer su obra más semejante a su modelo. Es así que el universo es un esfuerzo constante de posibilidad de perfección y la *mimesis* es semejanza de la eternidad o razón del bien constante del mundo (*órexis*) (2015: 209).

Su abordaje de la imitación en relación con la educación está motivado por el temor a suscitar la imitación de conductas viciosas entre la población de la república perfecta y especialmente entre quienes tendrían a su cargo la responsabilidad de su gobierno, en quienes es evidentemente deseable el cultivo de la más alta virtud. Aunque las razones por él alegadas para la censura de los poetas sean de orden epistemológico, las consecuencias nocivas que prevé en la promoción de la poesía son de orden ético y, se podría alegar, de salud. Ya abordaremos más ampliamente las consecuencias éticas; por lo pronto, señalemos que aquello a lo que Platón teme promover es la *manía*, cuyas casusas, se creía, bien podían ser espirituales o físicas. Daniel Zarewicz defiende que en el *Timeo*, Platón distinguió la manía de la acción moralmente mala, tomándola por un efecto del deterioro del alma, amenazando, incluso, la decadencia social (2016).

⁵ El tratamiento de este asunto merece un tratamiento delicado y justifica, en sí mismo, la investigación de una vida.

En estrecha relación con su ontología, la teoría del arte de Platón censura el género de imitación propio de la creación artística, pues está en su naturaleza la condena a imitar una realidad –la sensible– que es, a su vez, copia de otra realidad –la inteligible– (*Rep.* X, 595a-607c).

La *República* comienza con una suerte de prólogo a la discusión sobre la justicia –que engloba las demás que serán tratadas–: un diálogo sobre la vejez, donde se ponderan sus ventajas y desventajas para concluir que éstas lo serían en función de la justicia practicada en vida. Parece que Platón introduce el tópico como pretexto para confrontar al lector con el hecho sabido de la muerte, para que, por temor a la verdad de los mitos sobre la coronación o la condena ultraterrena de la vida, invitar al lector a considerar las ventajas del examen de la propia vida, cosa que puede mejor el viejo. Por cierto, también cierra el diálogo con el mito de Er, donde insiste en el examen de la propia vida a través de una alegoría que muestra a los seres humanos volviendo a elegir las mismas desgracias ya vividas.

Sin embargo, la cuestión central de los mitos, la cuestión del sacrificio, contra la que reaccionó Platón, pero no pudo revelar, será indagada desde la óptica de la teoría mimética. Según Girard, el sacrificio es la cuestión central de la ciencia de los poetas. Tal es el «origen de la tragedia» que Nietzsche intentó rastrear y que señaló mediante el paradigma del «martirio» de Dionisos y del crucificado. De nuevo, la cuestión del sacrificio llama la atención de la antropología científica y filosófica, pues su estudio es el del humano deseo, el libre arbitrio, el bien apropiado del hombre y la condición humana. Al respecto, señala Girard:

El caso de Platón es extraño. Crea una ontología de la imitación: para él toda la realidad es imitativa, y, sin embargo, ve la imitación humana deficiente, e incluso peligrosa. Parece como que la desdeña, pero visiblemente le tiene temor. Ese temor está ligado, desde luego, a las relaciones de rivalidad (...) Aristóteles, por su parte, ni siquiera presiente la mimesis como causa de violencia. Para él la imitación no presenta ningún problema y define al hombre como el más mimético de los animales. Dice además que nada nos gusta tanto como la imitación. Ve perfectamente que la amistad desemboca a menudo en la rivalidad, pero limita esta última a una emulación aristocrática que afecta únicamente a los comportamientos virtuosos” (Girard, 2006b: 18-19)

Platón y los mitos

Se ha señalado que el diálogo entre Platón y Aristóteles sobre la imitación acaso constituya, en la memoria de nuestros archivos, la fundación occidental del discurso filosófico sobre la acción propiamente humana, libre. Aunque aún no la llaman así y habría que esperar a las elaboraciones teóricas del libre arbitrio de Agustín y al «buen demonio» de Newman, la «conciencia», para llevarla a su radicalidad; comoquiera, Platón ya elabora un pensamiento sobre el arte en estrecha relación con su valor para la educación con la intención de prever la edificación de la polis y su

resguardo contra la eventualidad de la violencia que amenaza cualquier orden social, promoviendo las virtudes del conocimiento y el diálogo, tan necesarias para llevar nuestra civilización a un mejor fin.

La investigación que desarrolla Platón procede criticando las acciones de los dioses y los hombres representados en los mitos: mediante la atribución de acciones a sujetos. Identifica causas y consecuencias, instinto desarrollado en la cultura helénica, como consta, sobre todo, en la dialéctica en la que fructifica la filosofía y en la poesía trágica helénica, pero que ya se observa en la atribución de nombres divinos a fuerzas naturales en la *Teogonía*, como un compendio de mitos racionales.

Según Eliade, el mito muestra algo que ya se ha develado, cuenta algo que ya ocurrió y que es percibido como asunto acabado y fundacional:

El mito narra una historia sagrada; relata un evento que tuvo lugar en un tiempo primordial, un tiempo fabulado o «en los inicios» (2000).

Comenzaremos, pues, nuestras pesquisas con una reconstrucción de las aportaciones de la reflexión sobre la imitación presentes en la doctrina de Platón. Éstas están inspiradas en la creación artística y son elaboradas en estrecho diálogo con textos poéticos concretos. Al hablar sobre el arte, Platón habla eminentemente de poesía, de poesía épica y, singularmente, tenía por interlocutor a Homero y a Hesíodo. Desde luego, la «teología de los poetas», como llama Platón a sus obras, que constituyen los contenidos de la educación helénica, sigue sugiriendo a la filosofía diversos tópicos relativos a la teología filosófica. Pero también nos ofrecen, como entonces a los griegos, una ciencia sobre asuntos más terrenales: el ser humano, la educación, la organización política, como también observó Platón.

Asimismo, las tragedias griegas que tanto cautivaron a Aristóteles y a partir de las cuales desarrolló su teoría del arte poético, aún conservan su vitalidad y siguen produciéndonos asombro, purgando nuestras pasiones e interpelando a la filosofía. Además, el conocimiento del bien del hombre es determinante en la deliberación y la elección del bien que ha de ser perseguido por una sociedad y hacia el que ha de conducir la educación. Estos horizontes ya están planteados por la filosofía clásica y resueltos en la ética de las virtudes.

El valor educativo de los mitos

No siempre ha habido escuelas. Pero siempre ha habido educación y una idea de qué es deseable cultivar en el hombre. La educación en el mundo antiguo ha sido, invariable y eminentemente, religiosa, al menos en el sentido de que el medio de transmisión cultural eminente a lo largo de la historia humana ha sido el relato mitológico. La ciencia como la concebimos es un fenómeno muy reciente, cuyo arranque concebimos en Grecia. En cierto sentido, Grecia no es una excepción a lo dicho: sus mitos nos hablan del origen del cosmos desde el caos por la acción de los dioses, así como le atribuye una naturaleza seminidivina a ciertos héroes. Sin embargo, podemos observar en los mitos griegos, asimismo, una fuerza racional particular, que hubo de impulsar el surgimiento del humanismo, la filosofía y la ciencia.

El conocimiento del bien adecuado del hombre para su desarrollo es determinante en la elección del bien que se debe representar para educar a una sociedad. Es preciso tener cuidado al considerar qué horizonte normativo se le debe ofrecer a una sociedad, pues éste determinará los sacrificios que son precisos o legítimos, qué vidas deben ser lloras y qué otras tenidas por las de animales: en fin, qué vidas son reconocidas como personales y dignas. El temor es, desde luego y por lo pronto, que ya se piense en esos términos. Como ya hemos afirmado, naturalmente todos los seres humanos son dignos y ninguno está disponible al sacrificio. Aunque la política más pragmática sea la que enseña la fría teología política del chivo expiatorio, desde la silla del general y del sumo sacerdote. La representación del bien sobre el que se pacta también determinará las representaciones que son propicias para el cumplimiento del pacto social, señalando a quién hay que odiar, a quién hay que marginar, a quién hay que matar.

Antes de volverlos capaces de tomar la espada, Sócrates/Platón opina que los niños deben vérselas con los mitos. Una primera hipótesis sobre cómo sería la educación ideal de los miembros más delicados de la comunidad política apela a la experiencia educativa de la Hélade y señala la costumbre: que se debe comenzar la educación mediante la enseñanza de los mitos, a pesar de que sean discursos, parcialmente, falsos, pues “primeramente contamos a los niños mitos, y que éstos son en general falsos, aunque también haya en ellos algo de verdad” (Platón: *Rep.* II, 377a).

Los mitos juegan un papel indispensable en la educación de las nuevas generaciones de ciudadanos y, por lo tanto, son determinantes en la conformación de su identidad y su destino común (Platón, *Rep.*: 376c y ss.). En efecto, Platón establece una relación entre “el modo en que debemos criar y educar” a los infantes y “cómo nacen en el Estado la justicia y la injusticia”: “...primeramente contamos a los niños mitos, y éstos son en general falsos, aunque también haya en ellos algo de verdad” (Platón, *Rep.*: 377a 4-6).⁶

⁶ Se recomienda la consulta del trabajo de Dumitru Tucan (2012) en torno a la recepción de la poesía en el horizonte helénico clásico y reconstruye las posiciones de Platón y Aristóteles, a quien reputa como el primer teórico de la crítica literaria, así como discute la distinción platónica entre poesía y filosofía. Asimismo, sobre las circunstancias materiales de la educación en Atenas y la influencia de los mitos sobre la filosofía de Platón, Dikyol (2012).

A menudo, los mitos relatan toda suerte de crímenes –asesinatos, parricidios, violaciones, raptos, castraciones, incestos, adulterios–, cuyos protagonistas son dioses y héroes. Los griegos son ricos en estas escenas, cuyos personajes a menudo son dioses. Esta circunstancia influyó, evidentemente, en el teatro griego. No podemos saber con certeza a qué extensión, pero de las menos de cuarenta tragedias que han llegado hasta nuestros días, sólo una no reelabora un tema de la mitología clásica, sino una guerra histórica. Tal parece que los griegos –excepción hecha de algunos que adoptaron una perspectiva más histórica, por ejemplo: Heródoto, Evémero y Tucídides–, no eran grandes amigos de ese género de búsqueda neutralidad. Comoquiera, la recepción de la teología de los poetas dio frutos de reflexión ética, artística y filosófica, como lo testimonian la filosofía y la tragedia helénicas.

Al revisar esta primera posición, Platón vacila de inmediato al considerar el género de mentiras que habría que enseñar a los niños y cuán contraproducente podría resultar: sería indeseable, pues, formar a los ejércitos/policias/gobernantes⁷ en “opiniones en su mayor parte opuestas a aquellas que pensamos deberían tener al llegar a grandes” (Platón: *Rep.* II, 377b). En efecto, juzga que habría que rechazar a Homero y Hesíodo, poetas mayores, incluso entre los mitos reservados para los adultos. Cuánto más entre los niños, pues “el comienzo de toda tarea de suma importancia, sobre todo para alguien que sea joven y tierno” lo demanda, ya que “más que en cualquier otro momento, es entonces moldeado y marcado con el sello con que se quiere estampar a cada uno” (Platón: *Rep.*, II, 377a). Mientras tanto, tal parece que sería preciso poner “el máximo cuidado en los primeros relatos que los niños oyen, de modo que escuchen los mitos más bellos que se hayan compuesto en vista a la excelencia” (Platón: *Rep.* II, 378e).

Comoquiera, Platón está indiscutiblemente persuadido del valor pedagógico de los mitos, de los que él mismo se valió. Es evidente, al leerlo, el grado al que está familiarizado con un amplio arsenal de recursos retóricos,⁸ que él mismo utiliza con alto mérito, arsenal del que nos enseña a desconfiar como espectadores, pues sobornan a la parte irracional del alma, persuadiéndola a través de imágenes más bien que de argumentos. Argumentaremos que la célebre expulsión y readmisión de los poetas no ha de ser percibida como una contradicción interna, sino como la fundación de su teoría del arte. Ésta establece que, ya que la naturaleza del arte es imitativa, ésta debe representar a los dioses como son y a los hombres como deben ser.

La acusación de impiedad, que pesó sobre Sócrates, como nos lo había relatado Platón en la *Apología*, estaba agravada por la circunstancia de que corrompía a los jóvenes al promover su doctrina. La doctrina de Sócrates, a todo esto, no hacía otra cosa que desafiar la teología de los poetas mediante su idea del bien. En efecto, Platón observa una estrecha relación entre la pregunta por Dios y la educación de la comunidad política. En la *República* toma el partido de la teología filosófica contra la de los poetas.

La palabra “teología” (Platón, *Rep.* II, 379d) es utilizada, precisamente, para responder a la pregunta que Glaucón dirige a Sócrates en 379a, sobre las “pautas referentes al modo de hablar

⁷ Los guardianes de la *República* cumplen funciones que le atribuimos a la policía, de guardia al interior del Estado, al tiempo que cumple funciones del ejército. Platón resalta la doble función de defensa de los propios y azote de las naciones enemigas que han de tener. Es de entre este grupo que surgirán los gobernantes.

⁸ Las comparaciones, las metáforas, las fábulas, las alegorías, los relatos fantásticos, etc.

sobre los dioses”.⁹ Conque la teología será el discurso sobre los dioses. Cuando falso, como la teología de los poetas, habría que desecharlo. A diferencia de los poetas, el filósofo no puede admitir que los dioses sean causantes más que del bien (Platón: *Rep.* II, 379d-380c).

En conclusión, no cabría admitir cualesquiera mitos escritos por cualesquiera poetas, sino sólo aquellos que se apeguen a la verdad: a saber, que “dado que Dios es bueno, no podría ser causa de todo, como dice la mayoría de la gente; sería sólo causante de unas pocas cosas que acontecen a los hombres, pero inocente de la mayor parte de ellas. En efecto, las cosas buenas que nos suceden son mucho menos que las malas, y si de las buenas no debe haber otra causa que el dios, de las malas debe buscarse otra causa” (Platón: *Rep.* II, 379c).

En segundo lugar, Sócrates tampoco puede concebir que Dios esté sujeto al cambio o tener mezcla, sino que ha de ser simple e inmutable: pues sólo busca la perfección quien no es perfecto, pero los dioses han de serlo; ni pueden abajarse, persiguiendo algo por debajo de ellos (Platón, *Rep.* II, 380d-381e). Ahora bien, si los dioses son simples, perfectos y, por tanto, no mudan, tampoco cabe que nos engañen haciéndonos creer que lo hacen: si la mentira es detestada aún entre los hombres, ¿cómo podrían admitirla los dioses? pues, si bien los hombres tienen necesidad de ella, los dioses no (Platón: *Rep.* II, 381e-282e).

Cuando argumenta a favor de la expulsión de los poetas, les niega la capacidad de educar, rechazando que hayan tenido discípulos que se ocuparan de ellos, como sí los tuvieron otros eminentes próceres de la tradición helénica (Platón: *Rep.*, 598d 5-602c). Aunque, más adelante, al readmitirlos, reconoce no sólo su capacidad de educar, sino que han tenido por discípulos a las culturas helénicas... y él mismo admite haber sido educado por Homero:

Cuando encuentres a quienes alaban a Homero diciendo que este poeta ha educado a la Hélade, y que con respecto a la administración y educación de los asuntos humanos es digno de que se le tome para estudiar, y que hay que disponer toda nuestra vida de acuerdo con lo que prescribe dicho poeta, debemos amarlos y saludarlos como a las mejores personas que sea posible encontrar, y convenir con ellos en que Homero es el más grande poeta y el primero de los trágicos (*Rep.*: 606e-607a).

Mas, criticada, la sabiduría de la teología de los poetas permanece como un conocimiento de nueva cuña, que apela, más que a olímpicas potencias, a la luz natural de la razón, como rezó la tradición clásica, o a las legítimas potencias de la humana facultad de conocer, como reza, con Kant, la tradición moderna. La discusión sobre los mitos en Platón nos revela una pugna entre Homero y Platón, de la que resulta la refutación de la teología religiosa llevada a cabo por la filosofía: desde entonces, la ciencia y del conocimiento del bien, en manos de los gobernantes-

⁹ Andrónico de Rodas, el editor del corpus aristotélico, se valió de esta expresión, «meta-física», para designar los libros que, en el ciclo, correspondían a aquellos que estaban a continuación de los físicos, los metafísicos, que permanecen reunidos con ese título.

filósofos, se elevarán en jueces del arte.

El de la filosofía es un ejercicio crítico que, disciplinado, se habitúa a la demanda dar pruebas de aquello que se arriesga en el juicio. Pero, lo mismo que cabe un perfeccionamiento de la ciencia en las sucesivas generaciones, para el crecimiento del saber sobre el mundo natural y el cosmos, la vida moral de una comunidad secularizada se plantea otras preguntas asimismo críticas y se enfrenta al mito de una forma distinta a la ciencia, pues no le interesa tanto el mapa del cosmos y sus potencias como la potencia humana de la acción libre, posible gracias a la facultad de juzgar respecto a valores por la que los seres racionales nos podemos dar cualesquiera fines arbitrariamente, de forma incondicionada.

A los guardianes, Platón les recomendará que no adopten personajes impropios de la virtud y preferirá que relaten historias a que las representen, creyendo que así corren un riesgo menor de perder su reflejo en espejos miméticos. Finalmente, tras ser readmitido de su destierro a falta de mejor pedagogo, el poeta es llenado de elogios y reconocimiento a su labor educativa. Aunque, pensándolo bien, debería adoptar el criterio filosófico de Platón y, aún con todo y elogios, se lo ha de exiliar de nuevo toda vez que no se atenga a las reglas de la nueva estética edificante de Platón:

pero hay que saber también que, en cuanto a la poesía, sólo deben admitirse en nuestro Estado los himnos a los dioses y las alabanzas a los hombres buenos (*Rep.*: 606e-607a)

Los estudios filosóficos de la poesía llevados a cabo por Platón contemplaron que ésta había constituido la *paideía* griega en relación con la acción humana en general, y, en particular, con la teología, con la política y con la educación. Girard argumentará que Platón temió las representaciones de la violencia donde Homero se las atribuía a la acción de los dioses pues estaba persuadido por la filosofía de que los dioses deben ser buenos y no pueden tener imperfección alguna; antes bien, han de ser buenos y autores del bien ellos mismos. Si bien, expulsó a los poetas de su república perfecta, pronto tuvo que readmitirlos, al pensar en la educación. Más bien que como una contradicción, hay que leer este pasaje como la inauguración de los fueros de la filosofía sobre el juicio del arte que, entonces, queda reducido a su función edificante.

Este gesto de Platón, la expulsión de los poetas, ha recibido diversas lecturas. En *La sociedad abierta y sus secuaces*, Popper defendió el liberalismo democrático contra Platón, a quien acusó de ideólogo y padre del totalitarismo, como sus ingenuos seguidores, Marx y Hegel. Al promover la censura del arte y convertir a los filósofos en inquisidores, Platón se convirtió en promotor de un Estado insoportable. Escobar Moncada, por su parte, encuentra el área de oportunidad de la poesía frente a la censura y rastrea la forma en la que Adorno vuelve la crítica de la poesía platónica contra sí misma, destacando la alternativa de subversión que brinda a los

poetas (2014). Más adelante, argumentaremos a favor de la lectura de Girard, quien advierte aquí el temor a la violencia de Platón.

Censura platónica de los mitos

El arte procede mediante la integración de ideas e imágenes. El primer mérito de Platón, a este respecto, está en haber advertido la doble dimensión sensible e inteligible del arte y haber observado que poesía y crítica están interrelacionadas: ya que el arte trata con lo inteligible a través de conceptos, la razón filosófica, que también procede mediante conceptos, está en condiciones de juzgar sobre el arte. En efecto, al referirse a las del poeta, señala que “sus obras son meras apariencias, pero no realidades”. La naturaleza del arte está en su carácter fantástico: en engañar, mediante apariencias. El poeta es un mentiroso que a veces se sale con la suya y, con mentiras, nos cuenta la verdad. Sin embargo, sucede, mientras que el filósofo procede a través de la justificación de sus creencias, el poeta no sabe cómo da con la diana ni cuándo lo hace, a menos que sea, a su vez, filósofo y haya seguido una formación dialéctica, además de haber dominado la maestría artística. En ese sentido, arguye Platón, en tanto que poeta, el poeta no sabe gran cosa: “diremos del hacedor de apariencias, esto es del imitador, que no conoce nada del ser, sino sólo lo aparente” (Platón, *Rep.*, 601a).

El prejuicio platónico instala el paradigma –tantas veces revolucionado como se quiera– de la eminencia de la ciencia sobre el arte –singularmente, el religioso–. Por su parte, el arte preserva el privilegio que le está vedado, en rigor, a la filosofía de tratar con las ideas a través de imágenes. Las representaciones en los mitos y sus semejantes, a diferencia del discurso, sí que preservan algo del pulso de la vida que no tiene la estatua del concepto: preservan el sentido –dramático– de las acciones cometidas en persecución del bien y la justicia, si bien, es cierto que Platón nos enseña a desconfiar de las representaciones, al menos en alguna medida, pues los poetas son capaces de pasar de contrabando sus argumentos, al distraer y encantar.

Como consecuencia de la devastadora censura de la poesía que lleva a cabo Platón, queda desvirtuado el fin del arte –la belleza– al sujetarse al género de lógica que rigen la ética y la ciencia, más bien que al tipo de normatividad que se puede derivar de la creación artística. Al hacer depender la creación poética de la representación del bien, como señala Aspe,

paradójicamente, con esto Platón ha aniquilado la posibilidad misma del arte: porque, en

adelante, para que el arte sea válido ha de estar ligado al mundo del conocimiento, y el verdadero conocimiento en Platón es el mundo de lo en sí, el mundo de las ideas eternas. Entonces, ha de ser una inteligencia científica la que establezca las verdades del mundo de las ideas, y estas verdades serán universales y necesarias (1991: 177).

Si a los dioses, decía Platón contra la teología de los poetas (Homero y Hesíodo), hay que concebirlos siempre como buenos y causantes del bien (*Rep.* X, 606e, ss), entonces no está justificado, a su juicio, atribuirles faltas. Deben, pues, ser ejemplares. Representan un horizonte moral, aquí y más claramente en las *Leyes*. La estética surge en la *República* como una teología (filosófica) en estrecha relación con la ética, si bien pronto adopta los derroteros de la cosmología en la *Metafísica* de Aristóteles, quien cede carta de autonomía a la estética como una disciplina filosófica, si bien no vería sus frutos sino hasta la tradición de la crítica moderna.

En *República* III, como hubiera hecho en II, toma partido por la ética ante la estética. Por un lado, reconoce que Homero es poético incluso al mentir, pero, por otro lado, insiste en que siempre que su discurso sea falso, será censurable:

Solicitamos a Homero y a todos los demás poetas que no se encolericen si tachamos los versos que hemos citado y todos los que sean de esa índole, no porque estimemos que no sean poéticos o que no agraden a la mayoría, sino, al contrario, porque cuanto más poéticos, tanto menos conviene que los escuchen niños y hombres que tienen que ser libres y temer más la esclavitud que la muerte (*Rep.*).

Los mitos de Platón

El demiurgo que fabula Platón en el *Timeo* merece una mención en este punto. Derya Çığır Dikyo afirma que “es imposible aislar los mitos de los pensamientos de Platón” (2013), especialmente, en relación a su filosofía de la educación, disciplina que según Dikyol, Platón también funda en la *República* al medir su pensamiento con los cantos homéricos y en relación a su teología. A los dioses, decía Platón contra la teología de los poetas (Homero y Hesíodo), hay que concebirlos siempre como buenos y causantes del bien (*Rep.* X, 606e, ss). No estaba, a su juicio, justificado, atribuirles faltas. Debían, pues, ser ejemplares. Representan un horizonte moral, aquí y más claramente en las *Leyes*.

La expulsión de los poetas de la república platónica acaso deba leerse a la luz del papel que la poesía imitativa adquiere en la propia obra de Platón, así como a su apología del uso de la poesía en la educación, habiendo advertido la naturaleza imitativa de la poesía y su forma de proceder, contando la verdad con mentiras. En efecto, defiende una imitación de los valores que encuentra no sólo aceptable sino necesaria para la educación filosófica de los futuros gobernantes.

Carolina Delgado ha reconstruido la lectura de Filón de Alejandría de los pasajes de la *República* en los que Platón se refiere a los paradigmas en dos sentidos distintos. En ellos esclarece Filón la presencia de dos momentos de un proceso, observado a la luz del diseño del Demiurgo en el *Timeo*: *paradeigmati* (VI, 500d10-500e-5) y *paradeigmatos* (472b7-472e1), que traduce, a su vez, distinguiendo la función que cumplen en el texto platónico, en paradigma, arquetipo y diseño. Así, defiende Delgado:

El alejandrino retoma la mención platónica a la instancia del diseño y la conceptualiza mediante la idea de «arquetipo», donde este es un momento *a se* en el desarrollo de la mimesis. Para la elaboración de una imagen, en el esquema filoniano, habría que proceder en los siguientes momentos: (i) la concepción de un proyecto a realizar (fundar o crear) sobre la base de una idea (la ciudad o el cosmos); (ii) la elaboración de un diseño primero en sentido temporal y en sentido modélico (porque reúne las matrices según las cuales hay que confeccionar las imágenes), de carácter noético, donde se contemplan las condiciones contingentes en las que se instanciará el proyecto (geografía, clima); y (iii) la plasmación sensible de ese diseño (2015: 56).

De esta manera, reconstruye el esquema de imitación que Platón considera válido. Aunque se aprecia mejor en el *Timeo* este procedimiento, ya lo habíamos observado utilizando mitos filosóficos desde *República* II, donde, en el contexto introductorio, donde se discute la cuestión de la justicia, en la discusión que sostienen con Sócrates los hermanos de Platón, Glaucón elabora una descripción del auténtico justo, que lo es aún viviendo bajo la apariencia de la injusticia, y del auténtico injusto, quien parece llevar la mejor parte, gozando la suerte del justo. Luego de que Glaucón expone sus descripciones, recibe de Sócrates un elogio. Lo felicita “por el modo vigoroso con que ha pulido a estos hombres como si fueran estatuas, para poder juzgarlos” (361d). Henar Lanza también relee la expulsión de los poetas a la luz del *Timeo* así lo expone:

Ante nuestra incapacidad de llegar a conocer lo divino, tenemos dos opciones: reprobar la concepción ajena o crear una más potente y atrayente. Y el deminurgo del *Timeo* lo es: no sólo es capaz de dar forma a todo lo existente, es creativo, hábil y eficiente, sino bueno, no conoce la envidia ni la maldad, y no tiene necesidad de violencias, venganzas ni violaciones. Y a *Timeo* no le hace falta decir que su mito es verdadero, porque todos sabemos que ningún mito es verdadero y porque insistir en que un mito lo es, sería despojarlo de todo su potencial. Precisamente el interés que presenta el mito para Platón no radica en su valor de verdad ni en la fuerza de su argumentación, como ha afirmado Luc Brisson (2005, 155-158), sino en su utilidad en el plano de la ética y de la política, ámbitos en los que el mito puede servir de relevo al discurso filosófico (2014: 106).

Como resultado de este modelo de lectura, concluye Delgado, Platón admitiría, entonces, que el poeta no fuera él mismo, necesariamente, filósofo y, acaso, lo libraría de la formación

dialéctica orientada a la contemplación de las ideas, demandada a los gobernantes, toda vez que el poeta pudiera echar mano del acceso de los poetas al diseño que le otorgarían los filósofos, quienes, en tanto que pueden acceder ellos mismos a las ideas, tienen en ellas un modelo que ofrecerles a los poetas.

Al criticar y corregir los cantos homéricos, Platón elabora un nuevo mito, filosófico, cuya imitación es legítima; uno que admite el pasado y es reverente, pero que también abandona algunas de sus aspectos, por peligrosos e incitadores de la violencia: la representación de los dioses como simultáneamente buenos y malos promueve la imitación de la violencia, lo que amenaza, al final, la existencia social y la viabilidad de su identidad cultural. En ese sentido, se podría reconocer con Virginia Aspe que “Platón es filósofo y es poeta” (1991: 182). Es poeta pues él mismo se vale de las estratagemas retóricas propias de la poesía, aunque también y, sobre todo, sea científico, pues si bien se vale de estrategias análogas a las del arte que, “al persuadir, manipula” (1991: 181), lo hace con vistas a un conocimiento ulterior, de lo inteligible. En ese sentido, señala Virginia Aspe:

Alejado de la *episteme*, el arte se encuentra más cercano al mito. El mito es relato o expresión particular que contiene un valor paradigmático y universal. El mito es altamente aleccionador porque, sin necesidad de discurso, da con la mera fábula, aporta al público un mensaje profundo (1991: 177).

La acusación de impiedad que pesó sobre Sócrates, como nos lo había relatado Platón en la *Apología*, estaba agravada por la circunstancia de que corrompía a los jóvenes al promover su doctrina. En efecto, hay una estrecha relación entre la pregunta por Dios y la educación de la comunidad política, que en la *República* Platón parece contestar, como en una segunda *Apología*. Parece como si esta vez fuera él quien respondiera a las acusaciones contra Sócrates, proponiendo cosas que, a la luz de la *Apología*, resultan, por lo menos, desafiantes. Si a Sócrates lo asesinan por impío y corruptor de los jóvenes debido a la fidelidad a su ejercicio filosófico, Platón aquí parece responder a quienes habrán apelado a la teología de los poetas que más vale un Dios que pueda ser tenido por verdadero que falsas representaciones suyas. Cuando hace indispensable el cultivo de la filosofía y el acceso a las ideas para los futuros gobernantes de la república perfecta, no se puede sino imaginar al «pío» Melito arrancándose los cabellos.

En la *República*, la cuestión del ateísmo, la expulsión de los poetas y la condena de los mitos surge de la utilidad que tales acciones puedan tener con vistas a la educación de los ciudadanos y, particularmente, de los futuros gobernantes. El propio Platón tiene que reconocer que no hubiera habido filosofía de no haber estado ahí los relatos homéricos: aunque haya querido censurarlos en su ambigua representación de los dioses, que identifica bien y mal en ellos. Reconoce que lo educaron, ya que es por ellos que sabe que hay bien y que hay mal; aprende de su poesía la moral, aún si está en desacuerdo con Homero acerca de lo que sean el bien y el mal. Reconoce una relación entre la educación del gusto y la educación moral.

Secularizada, la racionalidad ínsita en los mitos griegos permaneció en la Academia como conocimiento, pero de una nueva cuña: una que apela, más que a olímpicas potencias, a la luz

natural de la razón, como rezó la tradición clásica, o a las legítimas potencias de la humana facultad de conocer, como reza, con Kant, la tradición moderna –comoquiera, no podemos ver en la crítica kantiana sino al demonio de Sócrates–. El de la ciencia es un ejercicio crítico que, disciplinado, se habitúa a la demanda dar pruebas de aquello que se arriesga en el juicio. Este rigor ya se incoa en la formación dialéctica sugerida por Platón como currículo necesario para el desarrollo del pensamiento filosófico, fundamentalmente centrada en el estudio de las proporciones, la armonía y en la abstracción característica del pensamiento lógico-matemático, como lo expone previamente a la exposición pedagógica de las alegorías del sol, la línea y la caverna (*Rep.* VI, 522c-534b).

Pero, lo mismo que cabe un perfeccionamiento de la ciencia en las sucesivas generaciones, para el crecimiento del saber sobre el mundo natural y el cosmos, la vida moral de una comunidad, secularizada o no, se plantea otras preguntas asimismo críticas y se enfrenta al mito de una forma distinta a la ciencia, pues no le interesa tanto el mapa del cosmos y sus potencias como la potencia humana de la acción libre, posible gracias a la facultad de juzgar respecto a valores por la que los seres racionales nos podemos dar cualesquiera fines arbitrariamente, de forma incondicionada.

La educación musical de Platón

Los estudios filosóficos de la poesía llevados a cabo por Platón contemplaron que ésta había constituido la *paideia* griega en relación con la acción humana en general, y, en particular, con la teología, con la política y con la educación. Platón temió las representaciones de la violencia donde Homero se las atribuía a la acción de los dioses pues estaba persuadido por la filosofía de que los dioses debían ser buenos y no pueden tener imperfección alguna, sino ser autores de bien ellos mismos.

Tanto la cuestión de la imitación como la de la educación surgen, en la República, en el contexto de un diálogo orientado a deliberar qué sean la justicia y la injusticia, para lo cual Sócrates plantea discernirlas primero en el contexto amplio del Estado y luego, en analogía con éste, en el individuo. Así, llega a la descripción sucesiva de dos géneros de fundaciones.

Habida cuenta de que para un Estado que busca, más allá de la austeridad, el placer, es precisa la formación de un ejército capaz de distinguir a los amigos de los enemigos y defender a los primeros al tiempo que sea capaz de atacar a los segundos. Platón aborda la cuestión de la educación capaz de formar personalidades a un tiempo fogosas y atemperadas, según se requiriera. Una educación capaz de semejantes efectos, no podría, a juicio de Sócrates, ser otra que la, para

entonces, clásica: “Y qué clase de educación les daremos? ¿No será difícil hallar otra mejor que la que ha sido descubierta hace mucho tiempo, la gimnástica para el cuerpo y la música para el alma?” (Platón, *Rep.* II, 376e).

Distingue, en la música, el discurso, y observa que cualquier discurso es susceptible de ser verdadero o falso para, a continuación, tener por falsos, al menos en parte, los discursos de los poetas: pues muestran a los dioses como autores del mal, sosteniendo rivalidades entre sí y con sus familiares y cometiendo toda clase de crímenes, mordidos de envidia y odio (Platón, *Rep.* II y III) como los seres humanos.

En la *República*, surge la teología como una censura de la caracterización que hace Homero de los dioses, como aguijados por el deseo mimético y dueños de deseos desordenados que los conducen a transformarse y mentir; los dioses no pueden ser ni malos ni causantes del mal, no sufren mudanza, ni tienen necesidad de mentir (379-385). Pero esto ocurre en un contexto más amplio: el de la deliberación sobre la justicia en la ciudad y de qué forma la educación debe contribuir a ello, singularmente a través de la formación del ejército/policía del que surgirán los gobernantes, entre quienes fueran aptos para la filosofía (471c-499e), idea cuya polémica ya aprendimos de la *Apología*, que aquí destrona a quienes condenaron a Sócrates.

Propone, pues, una educación que llama «musical». Aunque, efectivamente, contempla la enseñanza de la música, se refiere, sobre todo, a una inspirada en las musas: en las artes que hoy llamaríamos «liberales» y las disciplinas que hoy llamaríamos «humanidades», siguiendo la interpretación que hizo la universidad de la tira de materias sugerida por Platón. Ahora bien, también se puede entender como una orientada al desarrollo de las que hoy podríamos llamar «competencias» o «capacidades», como ya discutiremos más adelante, en el sentido de que están orientadas a que los alumnos de hecho sean capaces de echar mano de su conocimiento; en ese sentido, este género de educación estaría orientado, también, a que los alumnos puedan tanto entender la armonía como «dar la nota», encontrar la entonación correcta, justa. La forma de alcanzar semejante maestría es, al tiempo, una conquista del espíritu, pues demanda la disciplinada repetición del entrenamiento. Por otro lado, también cabe referirla al desarrollo de la habilidad de encontrar el orden correcto de un discurso, de una historia, cuya repetición esperamos como los atenienses preveían escenas de las tragedias, a cuyos personajes conocían bien y cuyas peripecias les eran familiares, precisamente gracias a la teología de los poetas. Finalmente, acaso en el sentido más interesante, podríamos entender la educación poética en analogía con la creación artística, forzada a elaborar sus producciones en el margen de los límites propios de la composición. Así, la educación musical no sólo cultiva los artes y las disciplinas de las musas, sino la justicia entre los

hombres que han de cantar a coro.

Platón propone pautas para representar a los dioses y los hombres. Por ejemplo, los héroes no deberían lamentarse por los vaivenes de la fortuna ni ser presentados como glotones o frívolos (386-392b). Plantea una relación cauta de los guardianes con la poesía. Distingue la actuación del relato y prefiere el segundo en función del género de imitación al que acuden, siendo éste el más cauto y menos susceptible de afrontar la personalidad de los alumnos. Si accede a la imitación, sólo lo hace para permitirle a los futuros guardianes representar personajes edificantes en situaciones que promuevan virtudes: piedad, la valentía, la moderación (392c-398b). Incluso desciende a la curaduría de la composición musical. Sobre la flauta y su haz de sonidos, prefiere la monotonía de las liras, bien ajustada a la propia música de las palabras, como una compañía y como una distracción respecto del texto, así promoviendo los ritmos propios de una vida ordenada y valiente (398c-403b).

La de Platón es una educación que está atenta no sólo a la transmisión de los conocimientos, sino a una atención integral del sujeto de la educación. No sólo quiere cultivar su alma sino también su cuerpo, pero no para cultivo del cuerpo, sino por la salud... del alma. Las dos grandes ramas de la pedagogía platónica, la gimnasia y la música, se orientan al cultivo del alma. La ascesis de la gimnasia es un aprendizaje de las virtudes que cultiva la *thymoeidés*, el apetito; el bienestar de la salud es la recompensa de la virtud por la que la razón puede dominar el brioso caballo de los apetitos. El deporte sigue jugando un papel muy importante en la educación, no solamente en tanto que promueve la salud y el bienestar, sino sobre todo como un aprendizaje de las virtudes individuales y sociales que serán imprescindibles en la vida democrática. Con el deporte, no sólo los músculos se tensan, sino el alma misma, que así aprende la destreza para dominarse, aprender la creatividad en contextos de límites y reglas y, en los deportes de equipo, además enseña la convivencia con otros y a enfrentar la frustración y compartir los gozos.

Por su parte, la música, que también cultiva el alma, puede formarla para la valentía, domada su fuerza bruta (410b-412a). Más adelante, hablará de la «timocracia» como el régimen de gobierno totalitario en el que gobiernan imponiendo el miedo los megalómanos cuya fuerza bruta se convierte en su argumento.

Es sabido que el perfil de ingreso a la Academia platónica demandaba el desarrollo de las competencias matemáticas, inicio de la abstracción y de la captación de esencias. En la propuesta pedagógica de la *República*, la aritmética, así, se orienta al cultivo del discurso abstracto en tanto que significa una preparación para el trabajo del concepto, propio de la filosofía, a través del

conocimiento de los números en sí (522c-526b).

La formación científica continúa en la geometría plana, orientada al descubrimiento de la regularidad (526c-527) y en la estereometría, como estudio sobre lo sólido (528e-528d). La astronomía, cultivada no tanto como una observación directa de los fenómenos astrales, sino como un problema matemático, permite aprender, por sus relaciones, los astros invisibles respecto de los visibles (528e-530c), método que con buen provecho aplicó Galileo al descubrimiento de astros aún demasiado distantes como para tener experiencia de ellos, incluso con los primeros telescopios, cálculos confirmados más tarde por telescopios más potentes.

El estudio de la armonía vuelve música las matemáticas y acordes las proporciones (530d-531c). Ya es claro cómo se va encaminando este cultivo del alma al descubrimiento del bien, pero aún falta el cultivo de la disciplina más alta y más filosófica: la *dialéctica*, respecto de cual todos los estudios son prolegómenos. El método dialéctico, procediendo a partir de hipótesis, de supuestos, procede hacia el descubrimiento cumbre del conocimiento: la idea del bien y la belleza. Los más aventajados en este método serán los gobernantes y la virtud que su conocimiento alcanzará por encima del de los demás será la unidad de los conocimientos que adquirieron dispersos y sus experiencias fragmentarias, a partir de la idea del bien. Quienes puedan arreglar su vida a este fin como paradigma podrán gobernar el resto de su vida (534b).

La poesía, en todo esto, juega un papel muy importante pues, si bien, cultiva la parte inferior del alma, pues procede mediante imágenes y representaciones que apelan a la sensibilidad (595a-602c), no obstante, trata con conceptos y legisla. En ese sentido, la música y la poesía representan a las artes en el primer sentido de la «música»: la reunión de las musas, inspiradoras de las artes. En otro sentido, como hemos visto, también se refiere al cultivo de la armonía.

La educación musical se presenta como una escala que asciende del conocimiento de lo sensible a lo inteligible, hacia el descubrimiento de las ideas, cada una superior a la anterior: lo bello, lo justo, lo bueno (474b-517a). En este contexto es que caracteriza el alma filosófica, que aspira al conocimiento total –absoluto, dirá Hegel– de las dos cuestiones principales de la filosofía: Dios y el hombre, conocimiento al que no se puede acceder sino habiendo declinado, en la vida, la vivacidad de la juventud, con sus distracciones y arrebatos, lo que les impide acceder al más alto objeto de estudio: el bien supremo.

En la cumbre de este discurso sobre la educación, para reforzarlo, Platón nos presenta una secuencia de tres alegorías, la del sol, la de la línea y la de la caverna, el más filosófico de los mitos. La alegoría del bien compara la vista y el pensamiento respecto de sus ámbitos: lo visible y el

conocimiento. El sol es a lo visible lo que la idea del bien al intelecto (*nous*). Semejante bien, y esto es notable, confiere su esencia y su existencia a las ideas a pesar de estar, ella misma, allende la esencia. Vuelve a elaborar el esquema en la alegoría de la línea, donde muestra el tránsito del conocimiento sensible de las imágenes hacia las ideas inteligibles. El ascenso desde las sombras hacia el conocimiento del bien será la prueba de que los educandos han alcanzado la autonomía que les permitirá gobernarse y a otros.

Otro rasgo que llama la atención de la educación platónica, y del que también queremos hacer breve mención, es su carácter comunitario. La mejor comunidad será aquella donde los ciudadanos sean más amigos entre sí y, para que ello ocurra, es preciso, como dirá luego Aristóteles, que “compartan el pan y la sal” (*Et. Nic.*); así, los guardianes han de formar una comunidad al extremo de tenerlo todo en común, salvo los bienes de primera necesidad, y bajo el precepto de compartir los alimentos (416-418). Más adelante, retomará la cuestión a escala social y concluirá que el mayor bien para un Estado es la unidad, inclusive en los sentimientos, de suerte que cada cual se asuma involucrado en los asuntos públicos pues a todos pertenecen. La unidad del gobierno es el mecanismo óptimo para conducir a los ciudadanos a la virtud. A escala social, la virtud está en el autogobierno de quienes se han dado leyes justas.

Desde la perspectiva del conocimiento, quienes han completado su formación filosófica lo han hecho pues ya han conquistado la competencia para vérselas con lo ideal y proceder mediante la concatenación de conceptos, sin acudir a imágenes que, si pudieron ser útiles como peldaños hipotéticos hacia las ideas, como el mito de la caverna o las alegorías que lo preceden:

Son aquellos con que la razón toma contacto por sí misma y por virtud de la dialéctica, tomando la hipótesis no por principios sino por lo que en efecto son: hipótesis, es decir, peldaños y trampolines que le permiten lanzarse hasta lo no hipotético, hasta el principio de todo. Y, una vez que haya tomado contacto con él, irá aprendiendo de la razón, en su camino inverso al descenso, todas las conclusiones, hasta la última, que derivan de aquel principio, y ya sin recurrir en absoluto a ningún dato sensible, sino tan sólo a ideas en sí mismas, pasando de una a otra y terminando en ideas (*Rep.* 511 b 2-8).

La teoría educativa de Platón toma, como hemos visto, muy en cuenta que somos imitativos. No es extraño que pueda resumirse en la contemplación de la que se aprende la perfección. En diálogo con Adimanto, Sócrates/Platón revela la meta de la educación, que no ha cambiado desde los héroes homéricos: la divinización de la vida humana. Así, la contemplación de la perfección, advierte Platón, predispone a lo divino mediante la seducción del bien:

...mirando y contemplando las cosas que están bien dispuestas [o sea, en orden: *kósmo*] y se comportan siempre del mismo modo, sin sufrir ni cometer injusticia unas a otras [es decir, preservando su armonía], conservándose todas en orden y conforme a la razón [*katá lógon*], tal hombre las imita y se asemeja a ellas al máximo [*tauta mimeísthai te kaí ho ti málista aphomoioústhai*]. ¿O piensas que hay algún mecanismo por el cual aquel que convive con lo que admira no lo imite?

–Es imposible.

–Entonces, en cuanto el filósofo convive con lo que es divino y ordenado [*theío de kaí kosmío*] se vuelve él mismo ordenado y divino, en la medida que esto es posible al hombre [*philósophos homilón kosmíos te kaí theíos eis to dynatón anthrópo gígnetai*].

La réplica de Aristóteles a la filosofía del arte de Platón

El sitio donde más ampliamente desarrolla su estética Aristóteles es, como ya señalamos, la *Poética*. Su interpretación presenta grandes retos pues sería insuficiente una lectura de este texto fuera del *corpus* aristotélico en el que, por cierto, ha encontrado diversos acomodos, inclusive llegando a ser considerado como parte de los trabajos lógicos del *Órganon*. Además, utiliza conceptos cuya explicación no llegó a nosotros; al menos, en los fragmentos que conservamos de la *Poética*, no aparecen definidos y su esclarecimiento demanda un conocimiento erudito de la obra aristotélica. Su interpretación demanda, pues, un creativo trabajo de reflexión y un análisis organizado y meticuloso.

A continuación, seguiremos el esquema de análisis que sugiere Carmen Trueba en *Ética y tragedia en Aristóteles* (2004), pues nos ayudará a formarnos, como exige la propia *Poética* de las obras trágicas, un concepto unitario y coherente de la doctrina aristotélica sobre la estética que podemos derivar de los textos aristotélicos. Su análisis intenta iluminar, principalmente, cuatro conceptos fundamentales de esta doctrina con miras a reconstruir el sentido de conjunto que se deriva del tratamiento disperso que reciben a lo largo de la obra aristotélica: *mímesis*, *kátharsis*, *máthçsis* y *hamartía*. También tomaremos en cuenta, como referencia del valor del arte, la cuidadosa lectura de Virginia Aspe y, finalmente, la argumentación de Sergio González a favor del arte como terapia para Aristóteles (2010), así como intentaremos señalar la importancia que le dan Trueba y González a la relación en la que se encuentra la estética aristotélica con su teoría de las emociones.

Unas palabras sobre el arte trágico en Atenas

Pero antes de entrar a la exposición filosófica, digamos unas palabras sobre el teatro en Atenas, así sea de pasada y con la intención de observar la diferencia entre la poesía épica griega y la trágica. Para empezar, el siglo de Pericles (V a.C.), fecundo en tragedias, dista del de Homero (VIII a.C.) en el tiempo. Su Dios patrón es Dioniso, quien nada extrañamente se relaciona con el engaño de los sentidos y el caos pues es, además, Dios del vino. Una estatua del dios observaría la representación desde las gradas sumido en su mutismo al que, no obstante, le dedicarían sacrificios al inicio de la jornada: sangre ofrendada a los dioses y carne disponible para los hombres –supongo que, además, semejante inicio daba la nota de la multitud de sacrificios que representaría la tragedia–.

En efecto, la representación, que era un evento simultáneamente artístico, religioso y político pues el talento con que se destacó su arte mostraba el poderío ateniense y su refinamiento religioso. Tenía lugar de día. Reunía entre 7 y 10 mil personas, aproximadamente. No se sabe si eran bienvenidas las mujeres en el teatro, aunque existía una subvención a cargo de los ricos para que quienes no pudieran pagar, de cualquier forma pudieran asistir. Los actores, eso sí, eran todos varones.

Un aspecto característico del teatro griego es el uso de máscaras, que surgieron para cubrir una suerte de micrófono de la que se valían los actores para ampliar el alcance de su voz pero pronto se convirtieron en un recurso muy útil para transmitir emociones y hacer, también, visible el *pathos* de los personajes. Preservamos obras sueltas y fragmentos de obras de Esquilo, Sófocles y Eurípides, campeones de la competencia en que también consistía aquella peculiar celebración, en ello semejante a la olimpiada. No tenemos, sin embargo, ninguna tetralogía completa: los participantes remitían tres tragedias y una comedia, que serían representadas en ese orden a lo largo de la jornada durante tres jornadas, dedicadas a los tres primeros lugares.

Otro aspecto que el drama compartía con la olimpiada era el costo: sólo los varones ricos podían participar en la producción teatral y en la competencia pues sólo ellos podían costearla. Cuando decimos varones ricos, también decimos libres en el sentido inmediato de que no son esclavos y se pueden permitir dedicar su ocio a componer o entrenar. El principal costo de la producción se derivaba del financiamiento del coro: había que seleccionarlo, entrenarlo, vestirlo y, a veces, cubrir la música, que consistía de tambores y una suerte de flauta que producía un sonido semejante al de una gaita.

Por otro lado, el impuesto mediante el que se pagaban estas producciones –el arte rara vez ha sido modesto y acaso sólo pueda serlo en un contexto de derroche– estaba ampliamente justificado bajo el concepto de lo que hoy llamaríamos «publicidad», ya que el coro también era la parte más atractiva del evento. Hoy podríamos entenderlo en analogía con los «musicales» del cine: cantaban, bailaban y parodiaban la acción o reaccionaban a ella, ayudando a la audiencia a conseguir manipular la perspectiva de los espectadores ante la acción.

El grado de sofisticación técnica al que llegaron sus efectos especiales no es nada desdeñable; es célebre el sistema que ingeniaron para hacer descender dioses directamente sobre el escenario (*deus ex machina*). El escenario fantástico en el que sucede la mayoría de las obras es

el de la teología de los poetas y, más frecuentemente que no, los espectadores estaban familiarizados con los relatos que narraban las peripecias de los personajes, a quienes conocían bien. No eran otros que Aquiles, Odiseo, Helena, Menelao, Áyax, etc. Cada tragedia aborda uno o varios temas con un rigor formal notable, estructurado por la trama.

Mimesis

Como señala Aspe (2005), Sörbom (1966) advirtió una distinción crucial entre imitación como representación escénica y *mimesis* entendida como acción. Aspe discute contra Pierre Aubenque (1984) la lectura que llama cognitivista, que solamente admite la interpretación de mimesis que la presenta como una forma de conocimiento, al tiempo que defiende que también puede derivarse de esta noción el sentido de producción artística (Aspe, 2005: 202-203). En ese sentido, a diferencia de Aubenque, quien lee la mimesis a la luz de su definición platónica y las obras naturalistas de Aristóteles, Aspe propone recuperar los sentidos de la analogía del ser que establece el Estagirita en *Met.* VI, 3 y 4 para resaltar el sentido de imitación asociado a la acción: “en la *Poética*, el tema clave que se desarrolla es la redefinición del concepto de *mimesis* de Platón.

Antes de señalar en qué y por qué difiere de la concepción platónica de la *mimesis* es preciso mostrar aquello que sí adoptó. El pasaje siguiente muestra la relación íntima que hay en la obra de arte entre lo conceptual y lo material, entre lo inteligible y la imagen que lo vuelve sensible:

Así porque algunos acuden a colores y a figuras para representar en imágenes una infinidad de cosas (que se hacen por arte o por costumbre), mientras que otros, con la voz, ocurre lo mismo en el caso de las artes que hemos dicho: todas realizan la representación por medio de un ritmo, lenguaje o melodía, pero cada uno de estos medios se tomar por separado o combinándose entre sí (*Poét.* 1, 1447, a 19-24).

Esta definición se vale de varias analogías. Es el único sitio de la *Poética* donde se refiere el arte pictórico o las artes plásticas. Esta definición hace radicar en la representación la naturaleza del arte, sin importar el medio de su expresión, aunque para ejemplificarlo, a continuación abandona el símil con la pintura y recurre al ritmo, elementos de la música y la poesía, al lenguaje, categorías que encontrará hasta en la danza, o melodía.

Aspe lee este pasaje en frente al espejo de *Física* II, 2, 194 b 9. Así como ha concebido en analogía con el hilemorfismo de la *físis* la relación entre concepto e imagen en el arte, toma aquí *mimesis* en su sentido de *miméma* en *Eutifrón*, en el sentido de que lo propio de esta imitación es la representación de la función de la naturaleza, más que en la consideración del modelo, que tampoco se obvia (2005: 212).

La analogía de proporción propia, mediante la cual Aristóteles resuelve aquí la definición de mimesis a la luz de la analogía del ser, nos permitirá distinguir el sentido común en el que se predica la representación al tiempo que nos ayudará a distinguir sus instancias. Intentaremos seguir, a continuación, el análisis de los sentidos análogos de *mimesis* como los proponen Aspe (2005) y Trueba (2004).

Mimesis como imitación poética

En *Poética* VI, 1447 a 8-18, el Estagirita nos ofrece la primera definición tanto de lo que es común como de las diferencias específicas de la *mimesis*:

Hablemos de [1] la poética en sí y de sus especies, de la potencia propia de cada una (*dýnamis*) y de cómo es preciso [2] construir las fábulas/sintetizar las tramas (*synístasthai toùs mýthous*) si se quiere que [3] la composición poética (*he poíesis*) resulte bien/bella (*kalós*) y asimismo del número y naturaleza de sus partes e igualmente de las demás cosas pertenecientes a la misma investigación, comenzando primero, como es natural (*katà phýsin*), por las primeras. Pues bien, la epopeya y la poesía trágica y también la comedia y la ditirámica, y en su mayor parte la aulética, y la citarística, todas vienen a ser, en conjunto, imitaciones (*miméseis*).

Comencemos a intentar reconstruir el procedimiento de la analogía, de la mano de Virginia Aspe. La *mimesis* es la naturaleza de todo arte, al tiempo que es aquello que nos permite distinguir entre las artes. En este sentido, carece de definición, lo que podría explicar por qué Aristóteles no nos ofrece *una* definición sino una serie de descripciones específicas.

Veamos. Aspe reconstruye el argumento, defendiendo por qué resulta indefinible de forma unívoca. En *Categorías* I, 1a, Aristóteles explica que los términos homónimos son “aquellos que sólo tienen en común el nombre y la definición que los sigue es diferente”.

Tres sentidos de la representación se derivan de aquí: 1. el hábito de representar, cuya 2. técnica dominan el artista y el artesano y 3. la producción a la que da origen este proceso.

El camino de la definición del mito o la tragedia como si se tratara de conceptos analíticos (lógicos), de contenido tautológico, es intransitable. Ello porque el arte es contingente, no necesario, de suerte que no cabe deducirlo, sino describirlo (Aspe: 2015: 204). El Estagirita supera la concepción platónica de la mimesis, por otro lado, mediante la identificación de la representación como actividad, rebasando el ámbito lógico y, así, el cognitivismo, como arguye Aspe a lo largo de su trabajo (2015).

En *Sobre la interpretación*, a continuación, se afirma que “algunas capacidades son homónimas. Esto quiere decir que se dicen de más de una manera: o porque es verdad en la

medida en que están actualizadas, o porque podrían actualizarse” (13, 23a 8-10). La mimesis como capacidad ha de entenderse como una de esas capacidades.

Al leer estos pronunciamientos a la luz de la doctrina del acto y la potencia, resulta que la poesía se está interpretando, en primer término, como el hábito o la capacidad de imitar que le es común a todas las artes (llamadas «bellas» de los últimos dos siglos a ahora) y a la producción de objetos técnicos (como sillas, mesas, etc.). «Mayores» o «menores», todas las artes, en el sentido de producción mediante la intervención humana, a diferencia de producción de la naturaleza, comparten ser imitativas, si bien el modo en la que se manifiesta la imitación en cada arte sea distinto. Así, el primer sentido análogo de *mimesis* que se puede rastrear en Aristóteles, en relación con la acción, es el de «capacidad» (*dunamis*) que ha de ser actualizada (*techné*), concretada a través de la acción, para determinarse (*poíesis*). Su determinación produce, pues, un objeto.

La *techné* es entendida, así, como “una cualidad racional (*héxis meta lógou*) utilizada al crear algo (*poietiké*), sea material (como los zapatos para el zapatero) o inmaterial (la salud para el médico). Lo anterior conlleva: i) la necesaria percepción del objeto a crear (su *eídos morphé*, esto es: universal), ii) el conocimiento sistematizado de los teoremas y preceptos del arte particular que sea el caso, y iii) la capacidad de razonar correctamente acerca del modo de aplicar dicho conocimiento al crear el objeto particular (González, 2010: 77).

Vale la pena señalar aquí la comprensión aristotélica de la acción. En *Metafísica* 1032b, distingue entre dos sentidos de acción (humana): aquella que se da sin materia y aquella que se da con materia. La acción como pensamiento (*praxis*) es el primer caso que contempla; el segundo, la producción (*poíesis*). En ambos casos, no obstante, la acción arranca en el pensamiento, aunque sólo en el segundo se manifieste en la producción. La lógica explica el proceder legítimo del primero. La técnica, el del segundo.

En esta dirección, Aspe propone leer la producción en analogía con el «silogismo poético» o «productor», cuya premisa mayor la constituye un juicio de saber, la menor un saber práctico y la conclusión es un objeto, un «artificio del ingenio» (2005: 223).

A continuación, observa que Aristóteles especifica ulteriormente las artes en función de un triple criterio (2005: 207): según los medios, los objetos y la manera en que realizan la imitación (1447 a 16). El modo en el que el arte lleva a cabo la combinación de esos tres elementos da lugar a una jerarquía cuyo pináculo es, como para Platón, la poesía —si bien su gusto prefiere la trágica sobre la épica a causa de su rechazo por lo fantástico y el alto nivel de racionalidad causal de la tragedia.¹⁰

En este primer sentido de mimesis como hábito o capacidad, es preciso destacar que tanto en la disciplina técnica como en el resultado de toda producción (artística o técnica), se pueden identificar y reconstruir las estructuras formales, en tanto que consiste en una actividad imitativa y ya que está sometida a las reglas de la naturaleza y a las de la propia creación. Prueba de ello es que existen escuelas de artes, donde se enseñan técnicas y métodos establecidos para la creación

10 Al menos, cabe este alegato frente a la *Poética*, si bien Jäeger nos cuenta que, de viejo y exiliado, volvió con nuevo fervor a los mitos (2001).

artística, así determinando notablemente el resultado, permitiendo al productor un cierto control sobre éste, cuyo dominio reputamos en los artistas ejemplares.

Ya hemos señalado la visión platónica de la imitación del arte como imitación de la naturaleza, que a su vez es imitación de las ideas. Ese esquema enfatiza la asimilación pasiva de modelos, primero por parte de la naturaleza y, a continuación, por parte del artista en una “pauperización ontológica” (Aspe, 2005: 204). El propio Demiurgo imita, en su producción, el paradigma ideal. La interpretación aristotélica resaltará la originalidad del proceso mimético, que no se reduce a imitar la realidad: “su fin es generar nuevas visiones, no sólo asemejar” (Aspe, 2005: 205). En estas «visiones» la forma de proceder de la representación poética pone de relieve la intervención de la imaginación en el proceso creativo, por el que no sólo se condena a la representación servil de la realidad, sino que se puede permitir recrearla verosímelmente mediante la maestría de la capacidad artística en la producción técnica de objetos.

Mimesis como composición

Castillo Merlo advierte que, tanto en 1417 a 16 como en 1449 b 24, la *mimesis* es definida de la mano de dos sentidos de *muthos*.

El más importante de estos elementos es la estructuración de los hechos [*tôn pragmatôn sýstasis*]; porque la tragedia es imitación [*mimesis*], no de personas [*anthrópon*], sino de una acción [*práxeon*] y de una vida [*bíou*], y la felicidad [*eudaimonía*] y su contrario están en la acción, y el fin [*télos*] es una acción, no una cualidad [*poiótes*]. Y los personajes son tales o cuales [*poió tines*], según el carácter [*tà éthe*], pero según las acciones [*tàs práxeis*], felices o lo contrario (*Poét.* 1450a 16-20).

No puede extrañarnos que Aristóteles encontrara en el sentido de imitación como «argumento» o «trama» el elemento más elevado de la tragedia: es el más abstracto. En ese sentido, hace una concesión a la intuición platónica de que el arte trata con lo ideal o inteligible.

Otra consecuencia que deriva Castillo de esta definición es que el *muthos* —así como el método en la ciencia se pliega a su objeto de estudio—, se pliega a la acción verosímil, que se recarga en la trama en analogía del argumento, más bien que al carácter de personas reales (Castillo, 2016: 17).

Al centrar su atención en la acción y no en el carácter de los modelos, Aristóteles también muestra que, en el arte como en la vida, la felicidad es consecuencia de una serie de acciones y decisiones, más bien que una consecuencia del carácter o el destino, en consonancia con su ética (17, 198 a 16-18).

Trueba nos explica que el valor de la acción, en ese sentido, no radica tanto en la dimensión patética de la acción como en su carácter simbólico (2004), privilegiando de nuevo el

carácter inteligible de la obra de arte sobre su manifestación sensible, si bien toma a ésta en cuenta como un elemento determinante.

Según Aristóteles, están mito y filosofía estrechamente relacionados (*Met*: A 2, 982b 17): “Un hombre que está perplejo y se admira, se cree ignorante. De aquí que hasta el amante de los mitos sea en cierto sentido un amante de la Sabiduría, pues el mito está compuesto de cosas que admiran” (*Met*, I).

Metáfora

Ya que el valor de la obra trágica radica su capacidad de provocar una reacción afectiva en la audiencia, su valor modélico pasa a segundo plano. Si es impreciso o exagerado al representar al modelo, toda vez que sea justificado por la naturaleza de la metáfora que plantea el autor, se considera un “error accidental [*sumbebekos*]”. En ese sentido, la poesía se da su propia legalidad.

Así, el asombro (*thaumatzein*) que suscita la tragedia la aproxima más a la filosofía que a la historia, pues, como afirma Aspe, “prefiere el imposible que convence y el irracional verosímil. Excusa los absurdos del contenido de las metáforas pues de ellas importa el sentido y la función, no el significado literal” (2005: 226).

En *Poética* IV adopta este sentido que tiene la *mimesis* de función, al referirla a la armonía y el ritmo y reconociendo el objeto de la producción poética, en tanto que imagen expresada en algún medio, es, a su vez, un objeto del mundo, susceptible al análisis hilermófico. Así conserva el sentido de función que tenía la *mimesis* en *Eutifrón* pero lo supera, al enfatizar que la creatividad culmina en nuevas creaciones.

Aspe ha detectado y resumido cinco argumentos a favor de esta forma de imitación:

1. Es connatural. El hombre está inclinado a ella.
2. Así es como el hombre aprende sus primeros conocimientos.
3. El hombre es todavía más imitador que los otros animales.
4. La *mimesis* produce placer.
5. Toda *mimesis* artística va acompañada de armonía y ritmo, a la vez o por separado. Pero las condiciones aquí enumeradas de la *mimesis* se refieren al concepto en cuanto facultad o capacidad (*dunamis*); en cambio, desde la perspectiva de su acto, cabe preguntarnos cuál es el fin de la *mimesis*. Es en esta segunda dimensión que sostenemos que la *mimesis* tiene por objeto la función de la naturaleza; esta dimensión es extracogitativa, pues no mira objetos, reproduce funciones (2015: 214).

La disputa de Aristóteles con Platón acerca de la estética no supone un rechazo absoluto de la doctrina del maestro, sino una reelaboración matizada que distingue y jerarquiza más de lo que niega. La analogía del ser de la metafísica aristotélica le permite volver a proponer, desde una perspectiva renovada, las enseñanzas de Platón. Si bien Aristóteles concluye, de acuerdo con Platón, que el poeta es un autor de representaciones, difiere de él en que esas imágenes no necesariamente son tomadas del modelo, sino que el propio poeta, a través de la fantasía en combinación con su inteligencia, de hecho, produce imágenes inéditas.

Katharsis

El pathos es en parte *praxis* y en parte *poíesis*, pues si bien es un fenómeno psicológico, al mismo tiempo está en una estrecha relación con el mundo material de la *físis* mediante el efecto que produce sobre el cuerpo la afección del alma.

Tal es la razón de la autonomía del arte respecto de la moral y el conocimiento, como afirmó Platón: Aristóteles abandona la adecuación de la acción escénica al paradigma que hace de modelo de conocimiento o al valor, que hace de modelo ético. Lo propio del arte no es representar a los hombres como deben ser ni a los dioses como son, sino el asombro, una afección podríamos apellidar de intelectual, pues seduce sensibilidad e inteligencia, pero no su valor no se reduce al conocimiento que aporte, tanto como al miedo o la compasión que provoque en un cierto contexto racional.

El arte, así, ya no se trata ni principalmente del cultivo de la piedad y las demás virtudes, sino de provocar un cierto efecto. Mientras que el criterio del juicio propio de la filosofía es su valor de verdad, el criterio del juicio en la estética se produce a través de la interacción de la puesta en escena de la acción dramática con la audiencia y su criterio de discernimiento no es la verdad sino la producción de un efecto singular en la afectividad de la audiencia, que llama catarsis.

En *Ret.* 1382a 21-25, explica a partir de la miseria y la compasión la acción de los efectos dramáticos. Así define el miedo:

un cierto pesar o turbación, nacidos de la imagen de que es inminente un mal destructivo o penoso” y tiene “capacidad de acarrear grandes penalidades o desastres, y ello además si no aparecen lejanos, sino próximos, de manera que estén a punto de ocurrir.

En 1385b13-16, define la compasión como

un cierto pesar por la aparición de un mal destructivo y penoso en quien no lo merece, que también cabría esperar que lo padeciera uno mismo o uno de nuestros allegados, y ello además cuando se muestra próximo.

La conquista de estos sentimientos en la audiencia hace al mejor poeta. Su capacidad de así manipular los afectos, sin embargo, no es vista como negativa alienación o peligrosa sugerencia, sino como un efecto estético logrado. Ello es así porque lo que es negativo del miedo es referirlo al objeto inadecuado o el extremo de la parálisis, pero al ser afectado por tales sentimientos producidos en la acción escénica, la audiencia más bien purga sus inclinaciones desordenadas, orientando en la dirección correcta al permitirle comprender su exceso. De otro modo, la desgracia sinigual del héroe, en su nobleza, nos consuela de los que nos figurábamos graves asuntos que, en comparación, tal vez ya no lo son tanto.

La teoría del arte aristotélica se construye sobre la de los afectos, pues está íntimamente ligada, por la *catarsis*. Por otra parte, en la *Poética* IX, 1449 b 24, el Estagirita ofrece la siguiente definición complementaria de la tragedia:

La tragedia es la representación de una acción noble llevada a justo término en deleitoso lenguaje.

Kant vendría a afirmar que la obra de arte place necesariamente, en la primera parte de la *Crítica del juicio*, donde se dedica a describir las características del juicio estético, diferenciándolas, precisamente, del conocimiento y la ética (Kant, 2005). Place necesariamente, pues, pero que lo hace debido a un “libre juego entre el entendimiento y la fantasía”. En ello, sigue este pasaje de Aristóteles, donde el filósofo admite, por un lado, que lo complace es la acción noble llevada a buen fin. Pero, además, en esta perspectiva también queda asumida y justificada la propuesta platónica de que el arte trate con lo inteligible (Dios, el alma) y con las acciones nobles de los hombres justos (el lenguaje moral), pero supeditada al efecto sensible que provoca la representación, que ha de ser placentero considerada la obra en su conjunto.

Esta concepción también tiene el mérito de reconocer la unidad de la obra, su acabamiento, que depende de la coherencia interna de su argumento, que hemos llamado «trama», como lo característico de la mejor tragedia, pero lo verdaderamente espectacular de este procedimiento argumentativo es que, al supeditar la excelencia de la obra al efecto de su presentación ante la audiencia, hace depender la nobleza de la actitud con la que los personajes afrontan su destino, por estremecedor, violento o cruel que resulte, defendiendo contra el rechazo de Platón de la tragedia y, en fin, su censura de la poesía.

No podemos sino pensar aquí en la entereza con que se dirigen a su destino fatal los personajes de la tragedia. Edipo es consecuente con la condena del culpable que se descubre él mismo, luego de cometer una serie de crímenes espectaculares en *Edipo Rey*; Ifigenia admite su propio sacrificio con tal entereza que su nobleza enamora a Aquiles quien, sólo entonces, puede

olvidar su amor propio y el cultivo de su fama para pensar alguien más, y hay que ver que el celebrante del sacrificio no es otro que el padre de Ifigenia, quien prometida al himeneo es entregada al sacrificio; en *Las Troyanas*, los lamentos de las principales mujeres de los troyanos nos conmueven a pesar de la multitud de horrores que la historia narra, del funeral de Héctor al de su hijo, arrojado desde lo alto de la infranqueable muralla construida por Poseidón, mientras arde Ilío, pasando por la sacrílega violación de Casandra y la insufrible promesa de que han de ser entregadas como presea de los principales argivos. Todas estas acciones nos complacen, a pesar del miedo que las circunstancias nefastas provocan, en efecto, por la nobleza con la que los protagonistas asumen no sólo su destino sino, como Edipo, incluso su responsabilidad sobre éste.

Máthçsis

En ese sentido, hay que subrayar que, al permitirse tratar con la imitación de la acción y la vida, la tragedia ofrece una libertad de representación de las circunstancias en las que la vida tiene lugar y de explicar la acción en relación al dinamismo de la vida de una forma que no puede permitirse la filosofía, cuya búsqueda de la verdad, que procede mediante la articulación de conceptos, le impide la representación imágenes o restringiendo su alcance ejemplar.

Una consecuencia de que la mimesis no sea mera imitación sino reelaboración es que aquello que resulta esencial en el arte no es su imitación de la realidad como es sino de «la acción y la vida». Esta definición parece estar atenta al interés helénico en la fantasía por encima de la historia, manifiesto en la proporción de obras trágicas que reelaboran tópicos clásicos de la epopeya. El caso de la tragedia griega frente a la recepción de los cantos homéricos parece reconocido aquí, y celebrada la verosimilitud de la obra por encima de su precisión histórica. En efecto, la trágica es una recepción creativa y revisionista, llena de finales alternativos y lecturas deconstructivas de la tradición. Los trágicos nos permiten escuchar a los personajes que en los mitos eran secundarios, como a *Las Troyanas* a Helena, a quien se le achaca, injustamente, la destrucción de Troya, etc., así como reexaminar a sus héroes.

Hamartía

Matthew Potolsky rastrea el origen de la teoría mimética en las discusiones sobre la imitación entre Platón y Aristóteles, discusión que arranca, como ya hemos dicho, con la *República*. En *Mimesis. The New Critical Idiom*, Matthew Potolsky: “definen el contorno del debate sobre la mimesis en la cultura occidental e incluso configuran las discusiones sobre el valor del arte” (2006: 7). Por su parte, Vernant, le reconoce a Platón haber tornado el término “mimesis” en uno técnico, con lo que la suya resulta “la primera teoría general de la imitación” (en Potolsky, 2006: 180). Así, la crítica filosófica de la tragedia llevada a cabo por Aristóteles nos ofrece una teoría de la acción humana, que recupera, sobre la interpretación platónica de la idea como modelo de

imitación, presenta una doctrina sobre la forma en la que el ser humano procede en la acción con arreglo a fines.

Erich Auerbach, en *Mimesis. The Representation of Reality in Western Literature*, concibe ésta como la primera elaboración de una teoría sobre la acción humana (*praxis*) que le atribuye al ser humano agencia sobre sí. Argumenta que la literatura de la Antigüedad presenta el mundo como un escenario estático donde los cambios en la suerte de los personajes son atribuidos a la acción divina, que éstos los admiten como su destino. Mientras que Platón, al relacionar la imitación del arte por parte de los ciudadanos con el origen de la violencia, racionaliza la imitación como la razón de la inestabilidad política, lo que presume cierta conciencia de la capacidad humana de transformar la situación social (1974: 32), al tiempo que Aristóteles demanda de la tragedia que la conclusión sea consecuente con la trama, enfatizando así, sobre el papel del destino, la responsabilidad de los héroes trágicos en la elección de su destino mediante la toma de malas o buenas decisiones que determinan su felicidad o infelicidad. Lo que expresaba la *hamartía*, en su sentido coloquial, era, sin más, la acción de errar la diana con la flecha arrojada contra ésta. Intentar y fallar. La *hamartía*, en la acción del personaje, tiene que ver con su caída, pero también con su intento de alcanzar el sol: ello es lo que hace hermoso el relato de Ícaro.

La *hamartía*, si bien no es aún la libertad, sí es su prolegómeno. El error poético o yerro poético nos permite pensar la decisión como un proceso de deliberación y acción dinámico en el que ni siquiera el héroe las tiene siempre todas consigo. Se puede ver aquí una continuación del diálogo con Platón, quien demandaba personajes tan virtuosos y dioses tan buenos que no se sabe qué clase de arte podría derivarse de semejante curaduría, sino uno edificante y, ciertamente, objeto de la máxima atención de un genio. Pero el arte no siempre lo es. Ni siquiera, y acaso menos, en los textos sagrados. Mas ni siquiera los textos sagrados se libran de las acciones impías que censuró Platón.

Se podría señalar que la guerra de Troya supone la previa ofensa cometida por Paris/Alejandro al raptar a Helena. Mucho se discutió en la Antigüedad si aquello era el paradigma de un amor auténtico y desinteresado o sólo, crasamente, un adulterio. A esta historia le precede la de los celos de las diosas que hacen a Paris su juez y a Helena, el soborno de la triunfadora. No acaba mejor: Troya arde, los troyanos han sido asesinados y sus mujeres se disponen a ser entregadas a los asesinos de sus esposas cuando la diosa que había ayudado a derribar la ciudad negocia con Poseidón el naufragio de los vencedores de quienes muy pocos volverían como Odiseo a sus Ítacas y ello sólo luego de una multitud de penurias. El relato de la Escritura judeocristiana tampoco relata puras linduras, sino que comienza con los celos de la serpiente, contagiados a la pareja envidiosa de Dios y en la siguiente generación, conocemos a los primeros hermanos y a los primeros hermanos fraticidas del relato del que sólo se puede prever el Fin del mundo, toda vez que siga la lógica del homicidio.

Aristóteles no sólo admite la representación de aquello que rechazó Platón, sino que encontró catártica, como hemos visto, semejante representación: una terapia. Advierte que la representación de la perfección moral sería increíblemente aburrida, pues la audiencia no podría llevar a cabo la transferencia con el personaje de la que depende su verosimilitud. Nadie es perfecto. Si en la *Ética* ya había observado la reciprocidad desinteresada característica de la amistad por la que un hombre no podría ser amigo de un dios, aún si ese dios hubiera sido su

amigo previamente, mientras era su semejante, pues desaparece esa horizontalidad demandada por este género de relaciones, aquí observa que el efecto estético de la curaduría platónica resultaría en mal teatro. Por eso, admite la representación de acciones no virtuosas, pero siempre que se trate de acciones que el héroe realiza con miras a un objeto noble.

No es raro que su obra favorita fuera *Edipo Rey*, donde el imprudente rey insiste en averiguar verdades que le serían odiosas y nefastas, pero ello lo hace con miras a un fin noble: así como ha salvado a Tebas previamente, una vez más quiere ayudarla. Quién le diría que el juez sería el verdugo de la víctima en ese caso en el que se erigió juez y su destino quiso revelársele de golpe.

Ifigenia en Áulide es otra tragedia clásica en ese sentido, al presentarnos la irresolución inicial de todos los personajes en relación a la resolución fatal de la tragedia; en su contexto y desde su perspectiva, cada cual busca fines nobles: Aquiles se preocupa por su fama; Agamenón, por su trono; Odiseo es ambiguo y planea estratagemas; Ifigenia, engañada, se desengaña y abraza, en su destino, el de la Hélade: será el primer mártir de la Guerra de Troya.

En la primera mitad de la obra, Agamenon vacila sobre si hacer caso al oráculo que le manda sacrificar a su hija, si quiere vencer en Troya, antes de la campaña. Cuando la llama, con engaños, para sacrificarla, en realidad no pretende hacer aquello que, finalmente, se verá forzado a hacer no sólo por temor a las adivinaciones del oráculo, sino a la turba de su propio ejército y a la amenaza de su peligroso rival, Odiseo, cuyo dominio sobre las masas tan claramente establecen los cantos homéricos, circunstancia de la que se vale el trágico para desencadenar, alrededor del sacrificio de Ifigenia, el cumplimiento del destino de Agamenón, la envidia de Aquiles por el destino de Ifigenia y el orgullo de la propia Ifigenia, quien así prefiere creer conquistar Troya para su padre y encuentra la justificación de su propio sacrificio, al que se dispone, finalmente. Precisamente, no se trata de personajes del todo viles, pero tampoco del todo buenos. Sus propósitos no siempre son nobles y a menudo labran ellos mismos sus propios naufragios. Al inicio de la *Odisea*, ya se quejaba Zeuz: “Es de ver cómo inculpan los hombres sin tregua a los dioses/ achacándoles todos sus males. Y son ellos mismos/ los que traen por sus propias locuras su exceso de penas” (versos 30-35). *I rest my case*.

El arte como terapia del alma

El filósofo es *filomitos*, amante de los relatos, y no puede no serlo: el mito constituyó, en el mundo antiguo, la sede de las representaciones sobre el bien y el mal, la virtud y el vicio, y un relato sobre cómo llegamos a apropiarnoslos: los aprendizajes, arduamente adquiridos y conservados, que una comunidad determinada ha hecho acerca de lo humano y que, proponiéndonos los comportamientos ejemplares y censurando los indeseables, nos son dados en herencia como una hipótesis sobre lo que es importante acerca de nosotros mismos, de quiénes podemos ser, al tiempo que nos ofrecen un espejo en el que mirarnos.

Las reflexiones sobre el arte, sin embargo, a diferencia de Platón, no se inspiraron tan directamente en los mitos como en su reelaboración y relectura trágicas. Aunque el trágico no fue el único género dramático con el que se midió la teoría del arte aristotélica, ni el drama el único del arte que abordó, sus apuntes sobre la tragedia han llegado hasta nosotros, si bien fragmentariamente, más completos que los dedicados a la comedia, de los que no se puede derivar una teoría. Nos legó reflexiones sobre el arte trágico, que Platón imita en la construcción formal de sus diálogos, pero rechaza porque, a su juicio, “promovían miedos irracionales, autonconmiseración y una tristeza desmedida que llevaba a los espectadores a autoinflingirse golpes y mutilaciones, sollozando constantemente” (González, 2010: 82). Aristóteles, si bien no rechazó del todo la censura impuesta al arte poético por su maestro, la matizó y defendió los fueros del arte escénico en función de la posibilidad de lograr en la audiencia un alivio (*katársis*) de sus propias inclinaciones a la violencia mediante su representación, aunque encontró la imitación indispensable para la educación, siguiendo, ahí sí, a Platón.

La estética, que surge en la *República* de la mano de cuestiones éticas, de la educación y de la teología, encuentra su lugar, singularidad y autonomía en el abordaje aristotélico, que deriva la teología al pináculo de su cosmología en la *Metafísica*, distinguiéndola, al mismo tiempo, de la ética. Así, Aristóteles cede carta de autonomía a la estética como una disciplina filosófica en toda regla. Su doctrina de la autonomía del arte no vería sus frutos sino hasta la tradición de la crítica moderna y se mostraría especialmente fecunda en la oposición a las ideologías.

Al autor de la doctrina hilemórfica no podía pasarle inadvertido que las afecciones del alma pueden provocar las del cuerpo y viceversa. González hace notar que siendo Aristóteles descendiente de médicos y heredándose el oficio por su tiempo, no podía sino saber medicina. Lo mismo evidencian sus trabajos biológicos.

Aristóteles concibe, siguiendo a Hipócrates, la salud como una *homeostásis*, un equilibrio integral del cuerpo, el alma y la parte afectiva. Dicha armonía se adquiere mediante la conquista de la adecuada jerarquía de esta relación, en la que el alma gobernaría al cuerpo y a la parte irracional del alma.

Su doctrina ética del punto medio es perfectamente compatible con el autocontrol del que depende la salud del cuerpo:

De hecho, el filósofo se refiere a la salud del cuerpo como una *harmonía*, y ocasionalmente usa el mismo término en la ética (*Et. Nic.* 1150 b 32-34) para definir aquella relación entre las partes racional y afectiva (*pathetikón*) del alma cuyo resultado es la moderación (*mesótes*), lo cual, por una parte, recalca la semejanza en la mirada al funcionamiento del cuerpo y el alma, y, por otra parte, presenta la moderación como un concepto clave para que se genere dicha armonía (González, 2010: 75).

Así consta en esta explicación que, incluso, establece una analogía entre el silogismo poético a la forma en la que se produce la salud:

A partir del arte se generan aquellas cosas cuya especie está en el alma (...) como la salud es el concepto que está en el alma, y la ciencia: y se produce lo sano habiendo pensando así: puesto que la salud es esto necesariamente para lo que algo esté sano, tendrá que haber esto, por ejemplo: equilibrio; y para que haya esto, calor; y así seguirá pensando hasta llegar a aquello que él puede, finalmente, producir (*Met.* VII,-7, 1032 b, 6-9).

Así, pues, la salud y el arte son análogos en que ambos comienzan con un juicio de ciencia y derivan en la acción. La repetición de actos, al tiempo que produce patrones de pensamiento, establece conductas habituales, al igual que el cuerpo se acostumbra a la dieta y al ejercicio, en el que mejora mediante el entrenamiento. Los hábitos forman una segunda naturaleza e inciden en las decisiones que tomamos, lo mismo que la deliberación y el arreglo de la acción a fines que, si no está acompañada de disposiciones habituales, difícilmente alcanzan. Como el enfermo, el incontinente no goza de la armonía en que consisten la salud del cuerpo y la felicidad del alma. La *phrónesis* (*Et. Nic.* 1140 b 21-22) juega, aquí, un rol centralísimo, como una guía práctica que procede aplicando conocimientos generales a situaciones concretas (Hutchinson en González, 2010: 76).

Ya hemos visto cómo, para Aristóteles, la agencia de los personajes de la poesía trágica es evidente: lo mismo que un juicio relaciona un predicado con un sujeto, la poesía relaciona acciones con sujetos. La acción se desarrolla a través de la trama como el argumento conduce de las premisas a la conclusión, así justificando la acción. La construcción del argumento en la poesía responde a las reglas de construcción de la trama. La representación de la violencia, a su vez, presenta una oportunidad de entenderla mediante su representación, criticarla a través de la forma en la que se concatenan las acciones en la trama del inicio al desenlace, y purgarla mediante el sentimiento trágico que, más bien que una amenaza, resulta un fármaco para el alma y colabora a su armonía.

Aquí es donde interviene el arte en la educación, para Aristóteles, pues la poesía es capaz de afectar al cuerpo, al afecto y a la inteligencia. La gimnasia, para Aristóteles, también se practica con arreglo a la salud del alma, primordialmente, y sólo después la higiene, la belleza y la fuerza. El ejercicio prescrito consiste en caminatas, lucha grecorromana y carreras. En estas competencias la prudencia dicta la moderación, acudiendo de nuevo al término medio: “el exceso y la falsa de ejercicio destruyen la robustez” (*Et. Nic.*, 1180 b 7-8).

Lo mismo que Platón aborda la educación en el contexto político, Aristóteles la trata en la *Política* que, naturalmente, se lee muy de cerca de la *Ética*. Una innovación muy interesante de la doctrina educativa de Aristóteles es la progresividad de los contenidos educativos que atienden a los diferentes grados de desarrollo de la persona, invitándolas al cultivo del bien y la búsqueda de la verdad, pero sin censurar enteramente las representaciones que había exiliado Platón. Así, los niños de cinco años han de escuchar mitos y ver pinturas muy semejantes a los que prescribía Platón a toda la república como quien pone un único canal de televisión donde sólo se transmitiera una programación edificante. Se debe evitar, comoquiera, exponerlos a cualquier

imitación de “acciones, personalidades o emociones que pudieran afectar negativamente la parte afectiva del alma y fomentar el surgimiento de cualidades negativas o vicios”.

Cavernós llama «principio de asimilación» a la performatividad por la que las acciones que llevamos a cabo no sólo producen efectos fuera de nosotros sino que nos van constituyendo por la “paulatina asimilación de lo contemplado” (Cavernós, en Stoupe, 2010). Uno se parece a aquello que imita. Se convierte en lo que imita. Hay que tener cuidado con qué se desea. Y, ya que lo que se desea procede de aquello a lo que se expone la experiencia sensible, es preciso censurar ciertas representaciones, al menos durante la infancia.

En vez de expulsar a los poetas o censurarlos, Aristóteles califica los relatos en dos categorías: «aptos para niños» y «no aptos para niños».

Los relatos pueden representar a los hombres como son, mejores o peores. Si Platón sólo admitía los segundos, Aristóteles no le ve problema a la comedia ni a los relatos que nos muestran como somos o peores, si la audiencia está conformada por adultos que, presumiblemente, a través de la educación han logrado conquistar la moderación y se han vuelto indiferentes (*apathei*) al contagio mimético.

A partir de los siete años, recomienda la lectura y la escritura, además de seguir a Platón conservando la música y la gimnasia en el plan de estudios del Liceo. Además, sugiere un interesante añadido: el dibujo. Lo que promueve el dibujo es una educación de la mirada: aprender a mirar, contemplar y admirar el orden; distinguir lo informe. Aunque no es claro, Cavernós inserta los estudios lógicos, físicos y cosmológicos, cerca de su maestro y, finalmente, titula a los alumnos hacia los veintiuno, vía entrenamiento militar, estima.

Vemos en la clasificación de las artes que hace Hegel en las *Lecciones de estética* de Hegel (2005) una síntesis tanto de la doctrina platónica que demanda a la filosofía el «trabajo del concepto», como de su pedagogía, que recomienda las imágenes como peldaños hacia el concepto, así proponiendo un ascenso del ámbito del arte —de la presentación sensible del concepto— al ámbito propio de la filosofía —el concepto—. Pero también vemos en su análisis la lógica de ascenso que debió conducir al Estagirita y al Liceo desde las cosas de este mundo hacia las ideas, lo que lo revela un lector atento de Aristóteles. Por eso, entre las cinco artes que contempla como mayores, al ser la más útil y, por tanto, menos libre, la arquitectura ocupa el quinto escaño. Por otro lado, es obvio que demanda los conocimientos matemáticos que están al origen del trayecto educativo, pero ligados a superficies. La escultura, en ese sentido, se libera de la utilidad y asciende hacia el concepto. La pintura, abstrae aún más la realidad, al perder el plano tridimensional de la representación. A la música, que es pura lógica-matemática del sonido, sigue, en el pináculo, la poesía, que se tutea con el concepto y, así, es la más próxima de las artes al trabajo de la filosofía, el más alto para él y para Aristóteles.

La educación musical de Aristóteles también está orientada al cultivo de la armonía, de la felicidad concebida como un hábito que tienen los buenos. En ese sentido, lo que busca la educación aristotélica no es tanto ser sabios sino buenos. El arte, en este contexto, puede jugar un papel educativo al promover la reflexión y la empatía de la audiencia, pero no la hace automáticamente buena: sólo le presenta, si acaso, argumentos y perspectivas que, a menudo, más bien problematizan las circunstancias que pueden ayudar al espectador, fuera del teatro, a

deliberar y decidir. Además, en el acto, la catarsis artística y, singularmente, la musical, colabora al alivio de las afecciones del alma y la ayuda a recuperar la armonía que le permita disponerse hacia los fines arduos. Además, el arte sirve de fármaco a los trabajos de esta tierra. Por todos estos motivos podemos afirmar con Aristóteles que: “el arte es causa de la salud” (*Ret.* 1362 a 4)

Capítulo IV. Hacia una redefinición del genio

¿El sujeto no es más que un cruce de caminos del deseo mimético?

La libertad y el genio

Yo es otro.

Arthur Rimabud

Para seguir con nuestras reflexiones, a continuación introduciremos el trabajo de la teoría mimética en el diálogo con Platón, Aristóteles y Kant, cuya estética no evaluaremos en su conjunto, pues esta vez nuestro interés se centra en el genio más bien que en la obra de genio.

Quiero comenzar a explorar, en contraste con algunas críticas a ésta, la doctrina kantiana en torno al genio, que aparece en la primera parte de la *Crítica del juicio* y que puede arrojar ulteriores luces sobre el valor del arte y su naturaleza.

Genio: paladín del deseo

El genio acaso sea paladín del deseo. El atrevimiento de Nietzsche llegó a afirmar la consagración de la vida al arte, como en Wilde o Baudelaire; nosotros, nos inclinamos más bien a la primacía de la liturgia sobre el arte, pero esa no es discusión a la que ahora vayamos a entrar. Su deseo es el más original, el más originario, al menos en relación a la creación artística. Resulta, como nos enseña Platón en la *República* y en *Cratilo*, el primer legislador. Le otorga a las palabras con las que decimos el mundo su relación con los conceptos mediante los que nos representamos tales metáforas y viste el horizonte de nuestras elecciones mediante el libre juego entre el entendimiento y la imaginación (Kant, *Cr. J.*).

Quien bautiza las palabras, las metáforas a las que nos remiten y la realidad que nos revelan, juega un papel no menor en la definición del lenguaje y, por lo tanto, en el horizonte de lo inteligible comunicable; por otro lado, visten los ejemplos del bien y el mal como los concibe no sólo el poeta, sino también y sobre todo, su posteridad: la audiencia que preserva su obra en un diálogo vivo con ella, pues a diferencia de la filosofía, no sólo trata con el concepto, sino que lo hace mediante imágenes o representaciones: imitaciones.

En la medida en que el poeta «triunfa», mediante la «canonización» de sus obras como clásicos, como obras maestras y «canónicas» (o dignas del «canon»)¹¹ —reconocimiento que no puede sino venir de la audiencia que constituimos—, se reconoce en su genio creador al maquilador de nuestros deseos. Encima, la poesía nos revela, más allá del horizonte de nuestro mundo, el horizonte de nuestra vida moral. Sus ejemplos resultan poco más o menos que la escuela de nuestra sensibilidad moral, sensibilidad que aún no es ética, pero que predispone a la justicia en la medida que enseña a ponernos en los zapatos del otro mediante la ilustración de escenarios morales posibles que nos permiten entendernos y, sobre todo, nos ejercita en el uso de la facultad de juzgar, que nos permite valorar, hacer juicios de valor sobre el bien inteligible. Este interrumpirse, interrumpir el flujo natural de la conciencia cotidiana con la que nos enfrentamos al mundo, como ha señalado Alison, más a menudo bajo el criterio de la razón instrumental, antes que de la aproximación teórica contemplativa, preguntándonos más bien “¿para qué me sirve?” que “¿qué es eso?” (2004); este interrumpirse, nos dispone a llevar a cabo un examen nuestra vida y a reconocer con admiración no envidiosa la multitud de influencias que nos constituyen y que podrían hacernos pensar, más bien que en la autonomía, en una acentuada heteronomía, dependencia: mendicidad.

Poesía y límites

La poesía es la más alta de las artes, para Kant. Donde dice poesía, dice literatura, aunque, eminentemente, dice lo que dice: poesía, como luego haría Hegel; es la más alta de las artes porque resulta ella misma musical y bien se deja acompañar por la composición; mas, al construirse, como el diálogo o el tratado filosóficos, mediante palabras, no pierden la relación que tienen a conceptos, pero no se relacionan entre sí al modo del silogismo sino respecto de los límites formales de los géneros canónicos y sus reglas de construcción. Finalmente, no está lejos de la valoración de Platón sobre el papel de la música, misma que debía ordenarse en función de la letra, de la poesía. Por otro lado, la creación de propia de la poesía es análoga a la del resto de las artes. En una analogía en la cual comparece como el analogado principal.

(Ello es discutible: la tradición protestante privilegia la geometría abstracta de la música, que rehúye la representación —aunque los protestantes Kant y Hegel sigan a Platón y a Aristóteles en la primacía de la música— y que, sin embargo, en general no hace otra cosa que, como Bach, vestir solemne, musicalmente, la Palabra de Dios; o, como Wagner o Beethoven, cantar la tempestad y el ímpetu shakespearianos, la gloria de la raza alemana y sus mitos. Por su parte, los católicos echamos de menos la carne y, como los jesuitas que educaron a los autores del Siglo de Oro de España, gozamos de las representaciones de Dios y de los hombres, en el teatro, en la poesía, en la palabra que demanda no sólo ser pronunciada sino también representada por mor tanto de la verosimilitud de la obra como de la encarnación de otro que no soy yo que es para cada actor su personaje).

¹¹ En Aristóteles serían obras «acabadas»: eso significa per-fectas. Hechas. Cabales.

Si conseguimos distinguir los rasgos característicos del genio, si podemos modelarlo como en una escultura, tal vez podamos aprender algo sobre el deseo y la originalidad del deseo. Pues ésta no consiste meramente en la novedad, sino, sobre todo, en la universalidad de aquello que propone. En qué tanto y cómo afecte al espectador, la audiencia, el lector.

Lo que parece ser singular del poeta es que tiene una capacidad de organizar un relato verosímil y unitario sobre un tópico general o universal, que “se sale con la suya”, a decir de Andy Warhol, en la medida que consigue, en efecto, crear obras de arte y, singularmente, obras maestras, canónicas; lo que llamamos clásicos.

El poeta hace, a partir de las reglas del juego que el canon supone y con los recursos de los que puede disponer, lo que puede. Cada nueva obra es una nueva apuesta. La obra maestra lo es porque consigue consagrarse en el virtuosismo de su ejecución, en la riqueza de su trabajo del concepto en relación al género y al discurso desarrollado y los discursos que incoa, como maestra, precisamente. Consiste en un ejemplo de aquello que aborda. Lo más difícil en la creación artística consiste en moverse con naturalidad, gracia, ligereza, entre los límites que imponen las condiciones materiales de la obra y el canon:

Un soneto me manda hacer Violante
que en mi vida me he visto en tanto aprieto;
catorce versos dicen que es soneto;
burla burlando van los tres delante.

Yo pensé que no hallara consonante,
y estoy a la mitad de otro cuarteto;
mas si me veo en el primer terceto,
no hay cosa en los cuartetos que me espante.

Por el primer terceto voy entrando,
y parece que entré con pie derecho,
pues fin con este verso le voy dando.

Ya estoy en el segundo, y aun sospecho
que voy los trece versos acabando;
contad si son catorce, y está hecho.

En esta esquina: el genio; en esta otra, la imitación

Comencemos por intentar encontrar, en la cartografía del sistema kantiano, cuál sea el sitio propio del problema. Leo en la *Crítica del juicio* que a la clásica división de la filosofía entre teórica y práctica hay que observar “un término medio entre el entendimiento y la razón: este término medio es el juicio” (Kant, “Introducción”. En *Crítica del juicio*: III). La mejor razón para afirmar esto es que la división obedece al objeto que se estudia: el entendimiento se las ve con las leyes del conocimiento; la razón, con la vida práctica. Pero, en medio de ambas, está el juicio («facultad de juzgar»). Así, pues, cada facultad demanda un estudio propio y podemos concluir que semejante división es justa pues obedece a la distinción que, de hecho, se da entre las tres facultades del ser humano: “la facultad de conocer, la de sentir y la de querer” (Kant, “Introducción”. En *Crítica del juicio*: III).

Nosotros, los occidentales modernos, desde el Renacimiento tendemos a pensar en función de las obras de los genios las que por el XVIII y XIX solían llamarse «bellas artes». Ahora se llaman, sin más, «artes», e incluyen nuevos géneros y exploran nuevos motivos, como la cinematografía, el videoarte, el *street art* y nuevas aplicaciones del *graffiti* o el arte mural, entre otros, desde las vanguardias, las artes ya no tratan con la belleza. Pero siguen distinguiéndose de los oficios técnicos y las ciencias. Eran llamadas, por el plan de estudios de la universidad, desde su fundación y hasta la reforma napoleónica, «artes liberales»:12 aquellas actividades que son realizadas por sí mismas. Ya que no se buscan por otra cosa es que se llaman «incondicionadas», para Kant. Tal era también, para Aristóteles, la dignidad de la filosofía.

Entre los artistas –pues los hay buenos y malos–, llamamos «genios» sólo a los mejores. Lo que sea que hagan para convertirse en genios, nos parece inimitable y, en dado caso, resulta, a su vez, objeto de imitación. Tales son las primeras dos condiciones del genio, según Kant en la *Crítica del juicio*: ser originales ellos mismos y autores de originales (*Crítica del juicio*: § XLVI). El maestro alemán nos enseña que “Todos están conformes en reconocer que el genio es en todo opuesto al *espíritu de imitación*” (*Crítica del juicio*: § XLVII).

Si lo que hace un genio pudiera aprenderse, cesaría de haber genios, pues cualquiera lo sería. Si aprender es, fundamentalmente, imitar, entonces hay que llegar a la conclusión de Kant: Newton, más bien que un genio, fue un científico competente. Hoy, cualquiera sabe lo que Newton aprendió, y hasta más: que el movimiento es relativo, por ejemplo. Pero ¡que levante la mano quien pueda ser émulo de Warhol! Si la facultad del entendimiento nos permite aprender la ciencia y basta con seguir la receta para obtener los mismos resultados, cualquiera puede aprender a usar de su entendimiento para aprender trigonometría o física. De eso se tratan, precisamente, la ciencia natural, la ciencia matemática, la lógica. La comunicabilidad y la replicabilidad son dos notas características de estas disciplinas. Nadie niega que su conocimiento sea arduo, pero es asequible.

12 Aún se utiliza la expresión en la tradición sajona: “liberal arts”.

Algo análogo ocurre con la vida ética. Es cierto que no todos los seres humanos son buenos, pero, de nuevo, cualquier puede, en un momento dado, descubrir el bien mientras esté vivo. Si bien, el sujeto ético es legislador de sí, para Kant su decisión ética solamente es considerada libre toda vez que la máxima de su acción coincida con la objetividad de la legalidad, universal. Mas el genio es elusivo e impredecible, inclusive para sí mismo, como han señalado Platón o Kant: el arrobamiento, el éxtasis mediante el cual crea el genio su obra, ha sido llamado «endiosamiento», «inspiración» del Espíritu Santo o las musas, patronas de las artes. Parece provenir de fuera. De una cierta iluminación.

Deseo original

Lo que dice Kant sobre el genio es sorprendente. Según la definición de Kant, el genio es “el talento (don natural) que da al arte su regla” (*Cr.U.* § XLVI). Ofrece una explicación muy interesante: el genio es innato y, a través suyo, es la propia naturaleza la que regula el arte. Si bien, esto es válido para el arte solamente, y no para la ciencia, se obra una notoria desemejanza de los hombres entre sí en relación a la creación.

El género de crítica que lleva a cabo un artista es la creación. Si bien el arte piensa, como sugieren Aristóteles en la *Poética* y Kant en la *Crítica del juicio*, de modo que está a su altura y cabe valorarla desde el análisis filosófico, no es la discursiva, propia de un filósofo, sino que consiste en una obra. La forma en la que, por ejemplo, Carlos Reygadas se vale del uso del lenguaje cinematográfico a través de la cámara que nos legó Tarkovsky, muestra una maestría técnica en la producción de la atmósfera tarkovskiana, pero posee una fuerza propia y no hace falta conocer a Tarkovsky para valorar a Reygadas. No caben –y eso lo sabemos hace rato– recetas para el genio, salvo el propio genio... y una buena pisca de imitación. Pero no hay un desayuno especial capaz de convertirnos en Dalí, ni una rutina infalible, si bien pueda haber métodos que propicien y registren la creatividad. Pero, el genio realiza incluso las actividades más anodinas, como desayunar, de una forma cualitativamente distinta a la del resto de los mortales, según afirma Dalí, genio indiscutible. Sin embargo, aún para Dalí permanece oculto el secreto de la creación, que en vano intentan escudriñar y pronto admiten la dificultad del asunto, hasta los propios poetas.

Hay algo singular, pues, en la forma en la que la libertad característica del deseo humano se expresa en la creación artística. Han de ser, al menos en relación a la estética, los más libres de los hombres quienes ejercen las más libre de las actividades y, encima, se convierten en sus legisladores. (Esta es una conjetura que no aparece expresada en esos términos en la obra de Kant, pero acaso sea consistente con el sentido de su obra en su conjunto). Esto es lo mismo que afirmar la legitimidad del canon en las artes: cada cual va siendo construido discursivamente, a tropezones y a fuerza de floraciones a menudo inexplicables del todo, a partir de la creación.

Los estructuralistas han resaltado el papel de las energías espirituales en la conformación de la cultura. El ángulo del genio, un original autor de originales, queda eclipsado en la doctrina de la «muerte del autor» (Barthes, 1993). La intertextualidad, o «muerte del autor» parece

evidenciar, por un lado, las influencias reconocidas por el genio. Por otro, al enfatizar la influencia del estado del arte en un momento dado, intenta explicar por qué el mundo de las artes parece estar plagada de los gemelos rivales de siempre que van conduciendo las artes por derroteros siempre nuevos. Pero, a la hora de la verdad, sus análisis explican condiciones de posibilidad y no realizaciones: la «necesidad histórica» sólo se puede observarse como el ave de Minerva, aunque algo avise al poeta, el genio, allende el tiempo, lo mismo que hace el filósofo con su trabajo abstracto del concepto en el discurso.

Qué tan genial es genio

Shakespeare, quien ha sido tenido por algunos como el más grande genio literario de la Europa moderna, nada extrañamente ha sido objeto de teorías semejantes a las de Freud, que afirman, como dice Chesterton, que “el autor de Homero no es Homero sino un tipo llamado Homero y el autor de Moisés no es Moisés, sino un tipo llamado Moisés” (“Introducción al Libro de Job”). No siempre es fácil reconocer el genio, sobre todo el ajeno; la envidia nos dicta la idea de que Homero, en realidad, debía haber sido un colectivo de poetas; o bien, que Shakespeare, de humilde extracción, se encumbra no sólo hasta las cortes sino, sobre todo, al canon, en el que ocupa, según no pocos autores. Acompañan a Bloom en su juicio una cohorte de autoridades. Aunque a menudo son más mesurados, Nussbaum o Girard, por señalar sólo a dos filósofos de tradiciones distintas a la inglesa, de quienes por tanto se puede apreciar un juicio «desinteresado», como el que demanda Platón en el juicio del bien en la *República* –al postular, previa a la fundación de la república, del paradigma ejemplares del justo que es tenido por injusto frente al del injusto que goza de las mieles que atribuímos al merecimiento del justo– y Kant, en la *Crítica del juicio* –al defender la objetividad del juicio de gusto, frente a los defensores de su relatividad.

En *The Western Canon* (1994), al pasar revista del problema de la autoría de la obra de Shakespeare, Harold Bloom –quien llega a afirmar que somos un invento de Shakespeare–, hace una senda defensa de la objetividad de las obras maestras y de la merecida posición de Shakespeare en el canon. Trata con desprecio a Freud por concederle crédito a la que llama “Escuela del Resentimiento” (Foucault, Barthes). Aunque bien se explica el consuelo que provocaban al psicoanalista alemán las ideas de que Shakespeare pudiera haber sido, en realidad, el noble Oxford o Sir Francis Bacon y no el humilde Bill, habladurías que lo harían incluso hijo de la reina Virgen; y Moisés, el hermano egipcio del faraón Ramsés II, y no el judío. Entonces, el salto no habría sido tan inexplicable, como afirman la historia de Moisés y lo que sabemos sobre Shakespeare.

Bloom caracteriza el mimetismo propio del canon como una «angustia de la influencia». La preocupación de Aquiles por su fama bien podría retratarla: consiste en el deseo de conquistar el canon. Esta angustia de la influencia se explica a la luz del mimetismo del deseo.

Como ya hemos aprendido, el deseo de las personas por un objeto, sea sensible o inteligible, es reforzado por la posesión de ese objeto por otro. En el entorno de un escritor caben, no obstante, muchos contemporáneos. ¿Qué escritor del canon no ha rivalizado con otro? ¿Qué

escritor carece de genealogía literaria? Bien pueden mediar siglos entre dos rivales contemporáneos, como Homero y Joyce. Cuando el entorno en el que se desenvuelve el sujeto le muestra las conquistas del rival como deseables, la rivalidad se ha encendido. Esto explica que las artes no estén a salvo de las modas ni de los falsos reconocimientos que no son más contagios miméticos del tipo «traje nuevo del emperador». Cuánto esnobismo se ha gastado en admiraciones huecas en las que el objeto de deseo original se disuelve, dejando de importar. Por ejemplo, Zaid nos descubrió la complicidad de Marx en el extravagante fenómeno editorial del siglo XX que representó *El capital*. Pocos libros, o acaso ninguno, han sido más admirados, menos leídos y peor interpretados. Resulta que el propio Marx, al mandar la obra a imprenta, estaba más preocupado por su difusión –que le ganó, como a Aquiles seguir la empresa troyana, la fama anhelada– que por su lectura, de suerte que, como consta en varias cartas, mandó a sus conocidos y amigos a alabar y condenar el libro a diestra y siniestra y cuando le respondían, con razón, que la lectura les llevaría un tiempo, más los invitaba a escribir de todos modos y él mismo escribió elogios y críticas de su libro, que publicó bajo pseudónimos. En fin.

Genio, imitador original

Cuando le preguntaron al poeta Ezra Pound cuál consideraba su obra más importante, respondió sin chistar: *The Waste Land* –que es el título de uno de los dos poemas más representativos del poeta inglés nacido en Missouri, TS Eliot–. ¿Cómo es esto? Es un chiste, pero de veras. En efecto, al menos cabe llamar coautor del poema de Eliot a Ezra Pound, quien llevó a cabo una edición del original a la que el poema, indiscutiblemente, le debe no poco de su novedad, de su fuerza y de su misterio. El montaje de Pound borró la relación entre las escenas narradas en el poema, de suerte que su resultado dramático y su estilo de montaje cinematográfico son, al menos, dos colaboraciones imprescindibles que han venido a hacer de éste uno de los más grandes poemas de todos los tiempos, característica que, por cierto, comparte con la edición por cantos que tenemos de los homéricos, cantos que en los días de Platón eran conocidos no por nuestra versión, sino en función de episodios, como los refiere en sus diálogos.

Ahora bien, si esto resolviera al menos parcialmente el problema de la autoría de *La tierra baldía*, por el reconocimiento de la coautoría de Pound, ¿qué hay que decir, a continuación, sobre la intertextualización, sin la que este poema no sería? No pocos de los mejores versos de la poesía humana comparecen en el poema de Eliot, tal como los escribieron originalmente sus autores. ¿Son, pues, Eliot y Pound coautores del poema? ¿Habría que haberlos demandado por plagio?

La autoría del que acaso sea el poema más importante del XX problematiza nuestras asunciones modernas y, singularmente, románticas, sobre el genio como autor de una obra original que, precisamente, se sostiene sin posible rival sobre el pináculo de la personalidad del poeta, único capaz de crear la obra a partir de su dominio de la técnica y a su inspiración inexplicable. Aquí, por lo pronto, tanto porque se trata de dos autores como porque se vale, en efecto y sin ocultarlo, de versos de otros autores.

Monumentales obras de arte, como el Sagrado Corazón o Nuestra Dama, permanecen sin firma que reclame para alguien la fama debida al diseño y el trabajo arquitectónico, que nadie dudaría en llamar original y que prácticamente nunca es el trabajo de sólo un arquitecto sino de muchas generaciones de trabajadores anónimos. Difícilmente encontraríamos a quien no calificara estos templos de sendas obras de arte, si bien cabría, acaso, decir que su creación no es del todo desinteresada –pero no nos metamos por ahí–, como Hegel, quien por eso caracteriza la arquitectura como la menos propiamente artística de las artes.

Comoquiera, en términos formales, el trabajo de las catedrales es tan unitario como el de los cantos homéricos, coherencia de la que también hay que admitir que, si bien Homero otorga a la tradición poética que a él le fue legada de un modo probablemente no muy distinto al proceder de Eliot y Pound, por cierto, ha venido a adquirir toda su dimensión sólo desde su fijación en cantos y en la secuencia clásica. Parece tan coherente en sí mismo, consistente y acabado en su propia unidad, como si lo hubiera concebido una sola persona, verbigracia: Bernini o Miguel Ángel, genios icónicos, quienes ya llegarían a firmar sus obras y a cobrar por ellas, en serio, fama y plata, allá por los días de Vassari y su nuevo martirologio humanista de héroes/poetas, que canoniza sus figuras e inaugura la noción del genio individual como autor. ¿Cabe, en efecto, hablar de autor en la arquitectura previa al Renacimiento, por ejemplo? Pero hoy hay arquitectos laureados y aún hay, excepcionalmente, arquitectura desinteresada que tal vez haría a Hegel reconsiderar su posición, de conocerla, como el jardín del excéntrico Edward James –otro de quien también se rumora que era un hijo reconocido sólo muy discretamente por una reina inglesa, pero aquí no nos interesan esos chismes.

Acaso sería más preciso hablar, en plural de varios autores, a través de varias generaciones, construyendo una única obra –aún en el caso de los talleres que producen la obra de D. Hirst–. Un poco al modo en que, por fuerza, aún sin poseer sus fuentes, salvo fragmentariamente, tenemos que suponerlas hasta en Homero; ni él, el primer autor europeo, debió arrancar a su inspiración, *ex nihilo*, todos los cantos de la *Iliada* y la *Odisea*, según creemos, sino que, más bien, suponemos que legó sus relatos de dioses y héroes a los poetas que le precedieron y cuyas historias, presumimos, organizó y acomodó, eso sí, con gran genio y penetración psicológica, en hexámetros. En efecto, conocemos, por ejemplo, entre sus fuentes, el relato de Jasón y los argonautas.

Sin embargo, la monumentalidad de los cantos homéricos, asociada a la concepción moderna del sujeto, mantiene viva la discusión sobre la autoría de Homero e, incluso, se duda de su existencia. No cabe duda de que nos abrumba la monumentalidad de su obra. El primer y más grande genio de la literatura europea, Homero, debía ser un colectivo; ¿qué iba a andar componiendo tanto verso un poeta que era ciego? Él mismo nos presenta a un poeta ciego, en quien nos imaginamos que se retrata. ¿Pero y si es una metáfora de un poeta formado en la tradición oral que, no obstante, aprendió a escribir y escribió sus cantos? ¿Y si su ceguera es una metáfora? No presencié las historias que relata. La metáfora acaso no quiera decirnos que Homero era invidente, sino que era vidente de otro modo; heredó sus historias: las escuchó, literalmente, si bien las contó de una nueva manera, no solamente porque agrupó los mejores versos disponibles, sino por la admirable unidad con que lo hizo, mucho más explicable si existía un registro escrito, fuera que él mismo lo llevara o un amanuense. Tal es la tesis que propone

Richard Lattimore, en su introducción a la *Iliada* (2011). El poeta es ciego y es vidente. Porque es ciego. Canta lo que no sabe por los ojos. Mas sabe, qué duda cabe.

La “Introducción al libro de Job” de Chesterton pone el dedo en la llaga cuando nos hace notar, acerca de los cantos homéricos y del propio libro de Job, que:

El Libro de Job pudo haber crecido gradualmente, tal como la Abadía de Westminster creció gradualmente. Pero la gente que hizo la vieja poesía popular, lo mismo que la gente que hizo la Abadía de Westminster, no le atribuía tanta importancia a quién haya sido el auténtico autor y cuál haya sido la fecha precisa; ese prurito es creación del individualismo casi clínico de los tiempos modernos” (Chesterton, “Introducción al Libro de Job”).

René Girard comparte la opinión de que el genio está sobrevalorado. Para él, la explicación es sencilla: también el genio ha sido víctima del deseo mimético; vale para Shakespeare lo mismo que para Cervantes o Dante, sus iguales: “El genio de Dante, como el de Cervantes, está ligado al abandono del prejuicio individualista” (Girard, 2012: 34). Por otro lado, la dinámica de la creación artística revela, a su vez, la «ansiedad de la influencia», como la llama el crítico literario Harold Bloom en su *The Western Canon*:

Es conocida la frase de Freud en la que define la angustia como *Angst vor etwas*, o inquietud por el porvenir. Siempre hay algo que nos angustia en el futuro, aun cuando sólo sea el estar a la altura de las expectativas depositadas en nosotros. Eros, presumiblemente la más placentera de las expectativas provoca sus propias angustias en la conciencia reflexiva, lo cual es el tema de Freud. Una obra literaria también levanta expectativas que precisan ser cumplidas, o de otro modo se deja de leer. Las angustias más profundas de la literatura son literarias; de hecho, en mi opinión, definen lo literario y casi se identifican con ello. Un poema, novela, u obra de teatro se contagia de todos los trastornos de la humanidad, incluyendo el miedo a la mortalidad, que en el arte de la literatura se transmuta en la pretensión de ser canónico, de unirse a la memoria social o común. Incluso Shakespeare, en sus mejores sonetos, revolotea sobre este deseo o impulso obsesivo. La retórica de la inmortalidad es también una psicología de la supervivencia y una cosmología (2002: 28-29).

Según ésto, las obras canónicas lo son porque sus autores han aprendido, mediante la imitación de otros autores canónicos, los secretos de su inspiración. La doctrina de Bloom evidencia el género de

rivalidad que caracteriza a todas las obras dignas de ser tenidas clásicas. Platón fue capaz de observar el hechicero efecto de los mitos sobre quienes los aprendían y legarnos la base de una teoría de la imitación porque los griegos no eran ajenos a esta contienda, sino promotores y observadores cuidadosos de ella, en la tragedia como en la olimpiada –pues en ambos casos se trataba de competencias–, y podemos apreciar a qué extremo las tragedias escritas cuatro siglos después de la fijación de los cantos homéricos tienen lugar en escenarios descritos por Homero, al punto que los personajes a menudo eran exactamente los mismos.

Al deseo mimético se opone la imitación deliberada de modelos tutelares. La educación cuenta con ellos. Kant, aquí, no obstante, en vez de advertir la manera en que se imitan e influyen los artistas, extrañamente, admitió una excepción a su crítica omnívora en el reconocimiento del carácter misterioso del origen del genio. No sabe de la mimesis. Aún si su imperativo categórico involucra una consideración del otro como semejante, promueve cierta tradición individualista que se queda con una interpretación de la autonomía como aislamiento y del imperativo categórico como una máquina de hacer el bien, más bien que como una brújula en el contexto siempre contingente de la vida. Las lecturas de la obra ética de Kant a la luz del ideal del cosmopolitismo, en sentido opuesto a las lecturas que hacen de él un frío publicano de la ética formalista, muestra en la ética de Kant u apertura a la relación con otras personas, como porosidad conducente al encuentro con los otros, en el sentido en el que Péguy, Mounier, Levinás, Bubber y el etcétera de la tradición personalista que rivalizó con él ha indicado. En esa disposición al reconocimiento del rostro del otro, en esa urgencia por afirmar su dignidad, se muestra el mimetismo conducente a la hospitalidad que querríamos proponer como paradigma del genio. El genio es hospitalario con su deseo: abre las puertas a diversos modelos y es capaz de reconocer y admirar la grandeza y la sutileza. Nosotros no podemos afirmar, sin más, ni el genio original de Kant ni el individualismo que modeló en la tradición que reconoce personas excepcionales y mortales; nosotros no podemos seguirlos. Es precisa otra explicación que la inspiración. No pocos genios han insistido en que la inspiración acude más a menudo si se está trabajando en el oficio.

Ahora es preciso argumentar que el reconocimiento de que “yo es otro” (Rimbaud). El sujeto es, pues, cruce de caminos del deseo mimético, como revela el procedimiento limpio y abierto de Eliot en *The Waste Land*, inclusive refiriendo al pie de página referencias intertextuales que no quería que se le escaparan a los lectores. Lo admita o no. Inclusive el genio está contagiado de mimetismo –incluso, es quien más contagiado está de mimetismo–

La libertad, conquista del genio, no radica en la no-determinación de los factores externos, sino que, habiéndolos hechos propios, consiste en la creatividad de hacer poesía a pesar de todo, en la vida moral como en la creación artística y en la experiencia de la «lectura del arte», que como toda lectura, es una relectura del texto que autor propone desde sensibilidad y la forja de la personalidad de quien, como lector, cada quien es a su vez autor del poema que recita.

Educación por competencias: promover la competencia

El mercado ha venido moldeando la educación. Desde la segunda mitad del siglo pasado, el lenguaje de las competencias fue ganando terreno en las teorías educativas; se desarrolló en el contexto laboral, para designar, más allá del conocimiento teórico individual, adquirido a través de la escuela tradicional, diversas habilidades: desde la habilidad de manipular herramientas u objetos técnicos o tecnológicos de diversos grados de complejidad, hasta la capacidad de trabajar en equipo. El lenguaje de las competencias se orienta a la acción, a resultados; a la producción, más bien que a la contemplación.

El enfoque del paradigma educativo previo al de las competencias, centrado en la transmisión de conocimientos, evidenció sus límites en el mercado laboral, que demandó perfiles más orientados a la acción y mejor entrenados para las competencias requeridas por los perfiles demandados por las empresas y el sector público. Con dispar ánimo, las escuelas fueron adoptando, tarde o temprano, el enfoque, que ha tenido en general una acogida generalizada a nivel nacional e internacional, ahora seducidas por la novedad de los modelos educativos imperantes, ahora presionadas por el mercado, los padres de familia e, incluso, los propios alumnos, que demandan aquí y allá aprender «cosas útiles», cosas que les «sirvan para la vida», considerando equivocadamente que lo que más útil les resultará será aquello de lo que puedan sacar provecho económico tarde o temprano. Hoy, son raras las metodologías educativas que rechazan el enfoque por competencias. Tal vez haya que atribuir algún mérito sobre la cálida acogida a cierta opacidad del término «competencia». En realidad, más que como una doctrina educativa revolucionaria, surgió como una orientación del mercado laboral adoptado más tarde por las instituciones educativas.

Hoy, en la propaganda regular de cualquier escuela, una «formación para la vida» significa, sobre todo, una formación para la vida del mercado laboral, por competencias, pues la aspiración mimética de las actuales sociedades de consumo parece privilegiar sobre los demás paradigmas de la realización humana el del éxito económico o político, medido sobre todo en términos de riqueza económica. Sin embargo, la realización de una vida digna de ser llamada auténticamente humana no puede reducirse a la satisfacción de las necesidades materiales básicas y al trabajo. Así se gasta, no obstante, la vida de millones anónimos. Una república en donde vivieran las personas de forma semejante es postulada y de inmediato descartada por Sócrates en la *República*, pues merece el calificativo de «república de cerdos», ya que no en mucho difiere de la vida animal, tan por debajo de la humana, tan indigna de quienes no son ni deben ser tratados como cifras demográficas ni animales, sino como personas. Esa república de cerdos es lo que le ofrece hoy una parte de la humanidad, la que vive en las ciudades ricas, llamadas «libres» e «iluminadas» sus naciones, a la otra.

Sobre todo, en las primeras elaboraciones de la doctrina por competencias, quedaron pospuestos los problemas de la ética y los de la política, por lo pronto; asimismo, los de las diversas tradiciones e identidades culturales, los estilos de vida y las creencias religiosas, a menudo en conflicto con nuevas costumbres, demandas políticas, económicas y productos culturales. Las principales críticas que ha recibido el enfoque educativo por competencias se refieren a la defensa de una cierta autonomía del ámbito educativo respecto del laboral, a escala social; mientras que se insiste en la parcialidad del enfoque, demandando una mayor «integralidad» en la consideración de quién es el sujeto de la educación, a escala personal.

Está claro que llegará el día en que un escolar salga del aula y se enfrente a la competencia del mercado laboral. También que es deseable que esté preparado para ello; para dimensionar la importancia de este reclamo basta imaginar la multitud de potencias y toda la creatividad desperdiciada en los no pocos «ninis» del mundo, que parecen serle inútiles a todos. También es cierto que el prestigio de las instituciones educativas a menudo se finca, con justicia, en la trayectoria de sus egresados, y parece evidente que está en el mejor interés de la comunidad que conforma cualquier institución educativa que los egresados de las escuelas, politécnicos y universidades sean tan competentes como sea posible para afrontar creativamente los retos de su vida laboral; no pocos de los desafíos de las ciudades deben ser afrontados mediante el trabajo organizado de los ciudadanos que las habitan. Sin embargo, los de la vida laboral no son los únicos retos que los egresados enfrentarán, pues trabajar no es la única forma en la que se colabora al bien común ni en que se realiza la vida buena; es más: ni siquiera bastan, para satisfacer adecuadamente las demandas del trabajo, las competencias técnicas que solamente se orientan a la competencia laboral.

Si bien, tiene sentido que las escuelas cumplan en alguna medida las demandas de formación que requieren las empresas, es insensato reducir la educación al entrenamiento de empleados. La escuela no debe ser la primera oficina de los que han venido a llamar «recursos humanos» del mercado laboral, aunque en eso se está convirtiendo. Pero veamos qué pueda ser rescatable de la demanda de la educación por competencias, antes de señalar sus límites.

Es cierto que, en alguna medida, la humanidad se realiza a través del trabajo. Lo saben muy bien los desempleados. También, que el trabajo es una forma digna de colaborar con la construcción de la casa común, a diferencia de otras que también son rentables pero que tenemos por indignas, como la trata de personas, la corrupción, el narcotráfico o el crimen organizado. Por cierto, es indudable que el trabajo es necesario para la vida de la sociedad, que demanda constantemente una gran variedad de productos, servicios y hasta bienes intangibles.

En el lugar donde habían estado las religiones, primero, y los pactos sociales sagrados de los nacionalismos, después, reina ahora la industria cultural del espectáculo, hija del capitalismo. Previamente, el relevo lo había tomado, en el siglo XX, el adoctrinamiento ideológico nacionalista de la versión oficial de la política, la historia y la cultura, dictado por cada Estado. Semejante movimiento produjo defensas y resistencias ideológicas y religiosas, promoción u oposición intelectual, artística y cultural, cuando no un descarado cinismo o un desesperado nihilismo. Más adelante en la Historia, y es a este proceso al que nos referimos, los Estados nacionales y sus discursos ideológicos han sido rebasados por el pragmatismo del mercado.

En México, hasta recientemente, la mayor parte de la bibliografía sobre las competencias versaba sobre las competencias laborales, desde perspectivas metodológicas conductistas o funcionalistas, si bien últimamente se ha dado un impulso a la metodología constructivista y a una doctrina más elaborada e integral de las competencias. Comoquiera, más allá de los esclarecimientos que ya se han realizado, no hay demasiado acuerdo sobre qué signifique el enfoque, más allá de que tiene que entrenar a los alumnos en la solución de problemas de la vida diaria y la orientación a la acción. No es difícil que la comprensión del enfoque por competencias en la educación derive, más bien, en la transmisión a los estudiantes de un paradigma utilitarista y acrítico del uso del conocimiento y las destrezas adquiridos, que deriva en eficientes capataces y manipulables rebaños.

El lenguaje de las competencias es, nada inocentemente, rivalístico. Si bien, se utiliza como sinónimo de «capacidad» o «habilidad», pronto nos pone en la vecindad de otras competencias: en el mercado laboral, las rivalidades en torno a los mejores puestos; entre los marginados del mundo laboral, la competencia por un puesto, cualquier puesto. De ambas rivalidades, a menudo, se valen algunos empresarios sin escrúpulos para imponer condiciones inmorales a sus empleados, bajo la amenaza siempre latente de que acaso cualquiera de los desempleados pueda resultar tan competente. Nadie parece ser indispensable y menos aún en tiempos de crisis. A continuación, el mecanismo del chivo expiatorio se produce en los recortes salariales y de personal.

Con este enfoque, se deriva lo que de poner cualquier baremo: al final, resulta que, respecto de cualquier habilidad, si hay algunos que son «competentes», han de serlo frente a otros «incompetentes» o «menos competentes». Eso está bien: no todos pueden ser buenos para todo. Cabe apreciar la riqueza de las diferentes habilidades, conocimientos y creaciones de la humanidad, que precisamente sugiere una gran variedad de riquezas culturales, riquezas que fueron desarrolladas por personas competentes en una gran multitud de expresiones. El problema no es que seguramente todos sean buenos para algo; el problema llega cuando las competencias de otro son las más indicadas para el puesto, y las únicas competencias indicadas para el puesto se relacionan con la producción y el rédito...

Si bien, Martha Nussbaum no es propiamente una teórica de las competencias, sino una detractora de ellas como las hemos venido exponiendo aquí, sus trabajos y los de otros teóricos de las capacidades, han sido retomados por diversas elaboraciones teóricas recientes, menos vulgares, de la doctrina de la educación por competencias. Por otro lado, esta es una de las doctrinas filosóficas más socorridas por los organismos internacionales como la ONU y la UNESCO, precisamente invocadas a propósito de la educación y el desarrollo económico, social y cultural de las naciones que luchan contra el azote de la miseria.

El artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) estableció el derecho a la educación; la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (1960), recalcó la obligación que tiene la UNESCO tanto de erradicar la discriminación como de promover activamente la igualdad. Por su parte, los artículos 28 y 29 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), estipulan la gratuidad y obligatoriedad de la educación, así como que ésta debe propiciar el pleno desarrollo de las aptitudes humanas.

El lenguaje de las competencias «laborales», «educativas», «básicas», «que contribuyan al diálogo», «para la propia superación», etc., prevalece en los documentos de la UNESCO tales como

La UNESCO y la educación (2011), donde se habla, entre otras cosas, de cómo el desarrollo de competencias técnicas impacta favorablemente en el combate contra la pobreza. Elaboraciones más elegantes de la educación por competencias, como éstas, las de Nussbaum o la de Chomsky, precisamente subrayan en su propuesta que la educación no puede reducirse a la formación de competencias laborales, sino que debe otorgar herramientas a los implicados para el desarrollo de un proyecto de vida personal, una vida digna de ser llamada humana.

Asimismo, la doctrina de las competencias nos pone en relación con una cultura, si no del mérito y la virtud, sí del virtuosismo; aunque en sus mejores elaboraciones, siguiendo la teoría de las capacidades de Martha Nussbaum recupere la ética aristotélica de las virtudes y adopte una perspectiva más integral, atenta a las críticas que recibió el enfoque de educación por competencias.

Educación en competencias vs educación para la libertad

Una nueva amenaza de la libertad

Platón, en la *República* (414-415), reconoce que hay que acudir a una mentira para explicar la jerarquización social dada por las clases; mas incluso, mentira mediante, si bien reconoce las clases sociales, rechaza que sea preciso que haya ricos y pobres (421d-427c), ya que los primeros dejarían de ocuparse del trabajo mientras que los segundos no podrían realizarlo bien. Cada cual, a su entender, mejor podrá practicar la justicia si ninguno se ve orillado a la miseria; pero también podrá acceder a la realización a través de la acción política, que para unos significará gobernar, para otros, defender la ciudad y para otros, hacer zapatos, indagar la verdad o relatar los relatos de lo que fue o lo que sería: es un defensor de la división del trabajo.

No deja de llamar la atención que, en la república perfecta imaginada por Platón a la mitad de su vida filosófica, no haya esclavos, sino personas libres. Es cosa bien sabida que el autor de la república perfecta, ciertamente, se benefició en primera persona de la libertad que le permitía su condición de ciudadano acaudalado y libre en una economía fundada en la esclavitud, que ha sido contemplada, por los propios griegos,¹³ como asunto *natural*; aunque también es cierto que, luego de la ejecución de Sócrates, no obstante, por andar en tratos con dos tiranos de Siracusa, se las tuvo que ver, en sus tres intentos, con el destierro y, en el primero de ellos, además con la esclavitud, de la que lo libró un conocido, Anníceris, a quien debemos tanto la fundación de la Academia, con la que en tan grande deuda está la universidad. (Algo debió haber sospechado Platón de que ambos tiranos llevaran por nombre «Dionisos»). La esclavitud como medio de producción no sólo tuvo su peso y su rédito; dramáticamente, lo sigue teniendo.

¹³ No se olvide, entre los célebres defensores de la esclavitud, al mejor discípulo de Platón: Aristóteles. Como idea política, la «libertad» no se consagra sino hasta la Independencia de las Trece Colonias, la Revolución Francesa y la Independencia de México.

No sería insensato decir que han sido más bien pocos los grandes imperios que no medraron con la esclavitud. Ni sería insensato afirmar que, aún hoy, existe una estrecha relación entre la libertad que gozan los ciudadanos de las sociedades ricas y las diversas formas en que pervive la esclavitud de las que depende la producción de mercancías como el chocolate, tan habituales en las mesas de los ricos de este mundo.¹⁴ El fenómeno mercantil reciente de la *fast fashion* evidencia hasta qué extremo la esclavitud sigue siendo rentable; un ejemplo de ello es nada menos el caso de la fortuna del hombre más rico del mundo precisamente gracias a que lidera dicho fenómeno mercantil. El caso estudiado en todas las escuelas de negocios del mundo con gran admiración. Me refiero al grupo Inditex; un emporio de la moda español que subió como la espuma gracias a que ha sabido sacar buen provecho de la producción de mercancías desechables, cuya obsolescencia está programada, de tal suerte que hay que renovar los guardarropas cada temporada; sus bajos costos de producción y sus redes de distribución y venta son ejemplares. Sin embargo, en buena medida, sus costos competitivos se deben a la explotación laboral en las maquilas, por un lado, y a la piratería en el diseño, por otro, acaso maquilladas y «legalizadas» por aquí y allá. Por otro lado, sus ventas espectaculares tienen un impacto ambiental cuyas consecuencias nos rebasan. Pero, hoy por hoy, la industria textil es una de las más contaminantes.

La libertad es un fenómeno raro en la gran Historia y suele florecer entre minorías, a veces, perseguidas u oprimidas. La prosperidad de los imperios ha llenado sus arcas de despojos y sus sistemas económicos han vivido de la esclavitud, legal o ilegal. Hay excepciones notables. Aunque no son concluyentes, algunas investigaciones recientes han llegado a afirmar que la construcción de las grandes pirámides de Egipto no fue llevada a cabo en condiciones de esclavitud,¹⁵ aunque desde luego está el testimonio contrario del relato judío sobre la esclavitud en Egipto y el éxodo por el desierto liderado por un gemelo rival del emperador. La construcción de Europa tiene, entre otros hechos notables, la edificación de las ciudades y el cultivo de los granos sin una intervención sistemática de la esclavitud: la abolición de la esclavitud por la prosperidad, como nos enseña Boorstein (2008): resultó aún más productiva la corresponsabilidad en la producción y la participación en su uso y usufructo. El esquema se organizó de tal suerte que cada cual trabajaba por su propio beneficio y en el de los demás, y hoy puede resultar un claro ejemplo de hasta qué punto la convicción de los hombres libres es aún más rentable que la voraz persecución de la rentabilidad a corto plazo. Cabe, en esta sucinta e incompleta revisión histórica, hacer también un señalamiento singular del imperio español que, por chocante que hoy resulte a nuestra sensibilidad política, tuvo a bien discutir la cuestión de la plena humanidad de los nativos de las tierras que conquistarían y con qué legítimo derecho podrían hacerlo, resultando de ello, entre otros notables primeros antecedentes de los derechos humanos derivados de semejante disposición, la Corte de Indias y la apasionada defensa de quienes, como fray Bartolomé de las

14 Ya es tan célebre el caso de la esclavitud infantil en la recolección de chocolate que sólo Wikipedia tiene 63 referencias, entre las que se cuentan documentos de la ONU y un documental de la BBC. Para un vistazo a la situación de la esclavitud en Querétaro hacia 2015, se puede consultar: Stengel, Natalia, *et al*, 2015.

15 Las principales razones que se aducen para afirmarlo están sostenidas en el reciente descubrimiento de la ciudad donde, presumiblemente, habrían vivido los constructores de las grandes pirámides de Giza y la enigmática esfinge en circunstancias que, a juicio de los investigadores, no se corresponden con nuestra imaginación de cómo debía ser la esclavitud en Egipto (Shaw, Jonathan, 2003).

Casas, se dejaron conquistar por la maravillosa otredad de quienes primero poseyeron la tierra que hoy se llama América, cuya plena humanidad atestiguaron. Como idea política, la esclavitud es intransitable desde que la definición del proyecto político americano moderno, que la abolió lo mismo en Estados Unidos que en México: pactó en torno al ideal de la libertad; aunque las diversas formas en las que aún se perpetúa la esclavitud en los fenómenos hoy llamados «trata de personas» sean prueba de que su vigencia como fenómeno social y como problema moral está lejos de haber desaparecido.

La libertad, no obstante, hoy sufre una amenaza distinta, en México y en el mundo, además las más evidentes formas de esclavitud, ya señaladas. Una forma de privación de la libertad que es menos urgente que la de los niños forzados a la pisca del cacao, pero también indignante. Una amenaza más insidiosa y sutil se promueve en las aulas normalizadas de tantos sitios del mundo; hablo de una crisis que, en medio del ruido provocado por el colapso del sistema económico hegemónico, no ha despertado la indignación merecida pues ni siquiera ha llamado la atención de sus primeros cómplices entusiastas.

Hoy, como todas las generaciones humanas, fincamos en la educación una responsabilidad particular sobre el arduo aprendizaje del ejercicio de la libertad, del que dependen el pleno desarrollo de los miembros de la sociedad y, en fin, la disposición de ésta en su conjunto. Buena parte de la educación, saliendo de la casa, tiene lugar en la escuela; y, en la escuela, la autoridad se ha suicidado: ha preferido, a educar, «certificar» la «calidad educativa» a través de la evaluación continua, así homogenizando la mediocridad y exiliando la creatividad, la contemplación y el juicio crítico del ejercicio escolar que, más bien que educar personas para el mejor ejercicio de su libertad, normaliza futuros empleados que aprenden a pasar pruebas, a seguir recetas y procesos, a obedecer órdenes y cuestionar poco. Semejante modelo renuncia a educar en aras de la instrucción.

Me refiero a la que ha venido a llamarse «educación por competencias». Si bien, hay algunas elaboraciones teóricas recientes que logran realizar un acercamiento más integral, la forma más popular en la que se había venido entendiendo no se distinguía mucho del adiestramiento: con la intención de superar la mera transmisión de conocimientos fragmentarios, aún a eso se renunció en muchos sitios.

El olvido del alma y lo que las artes liberales y la filosofía pueden recordarle

El problema, la crisis que aquí intentamos señalar, y a la que Martha Nussbaum le dedica su libro *Sin fines de lucro* (2010a), radica en que la mentalidad dominante en la cultura parece ser la de la persecución del éxito económico a toda costa, la búsqueda del crecimiento (siempre económico) de las empresas, las instituciones, las naciones. Semejante perspectiva arroja por la borda, como peso muerto, todo lo que le parezca inútil para el rédito. En función de ello, los Estados apuestan

por el desarrollo de la investigación y la ciencia considerados más productivos, siempre que éstas sean aplicables y rentables a corto o mediano plazo, cada vez más.

La nuestra sigue siendo la sociedad que Virginia Woolf caracterizó en *Tres guineas* (2012), una en la que no parece haber cabida para todos, sino principalmente para quienes son más capaces de competir en la «selección social», como podríamos caracterizarla en relación con el conocido principio postulado en la biología por Charles Darwin. Esto queda evidenciado en la alternativa que tienen las mujeres que han decidido romper con el mutismo tras el que se las enclaustró en la vida doméstica y entrar a la competencia laboral; a juicio de Woolf, a las mujeres que trabajan se les presenta el reto de competir con los varones en el mercado laboral, construido por ellos como una competencia constante, “con su posesividad, sus celos, su belicosidad, su ambición” (Woolf, Virginia, 2012).¹⁶ Pronto, resulta que todo lo que cualquiera puede tener es un empleo que permita salir al paso en otra competencia: la del *status* social.

El criterio de la rentabilidad en el interés (propio) adoptado por los ciudadanos se convierte en el valor máximo perseguido por una sociedad desalmada y, encima, tensa y sometida a diversas formas de inquietud que no sabe explicarse: nuevos miedos, como los que caracteriza Marc Augé en *Los nuevos miedos: la virtualización de la vida* (2016), amenazas ecológicas, sociales y políticas, la excesiva dedicación al trabajo y la dificultad creciente de conciliar la vida familiar y la laboral o el desempleo; en cualquier caso, la perpetua insuficiencia de los ingresos en relación con el costo de la vida, siempre cada vez más caro; el retiro y los miedos anejos, las largas enfermedades el *mobbing*, el terrorismo, etcétera. En resumen, “Dios ha muerto, Marx ha muerto y el mercado no se siente muy bien” (2016).

Entretanto, se ha descuidado el cultivo de las humanidades; la crítica, el diálogo y las artes, con ellos, se ven amenazados, lo mismo que la democracia, cuya vida demanda el ejercicio constante de la crítica y el diálogo en un ambiente de respeto y libertad de expresión, como afirma Martha Nussbaum en *Sin fines de lucro*. Las escuelas han abandonado uno de los principales papeles de la educación: la formación del desinterés y el cultivo de la capacidad de admiración, de la que surgen ciencia, filosofía y arte, pero también el aprendizaje de la ética y la responsabilidad hacia los demás y en la vida pública y privada.

Lo que consideramos más delicado y peligroso sobre la doctrina de la educación por competencias y, en fin, del capitalismo es, precisamente, su incapacidad de cultivar el desinterés, tan importante para los juicios éticos y estéticos. Si todo es susceptible de ser contemplado en función de su utilidad, entonces los seres humanos también pueden ser considerados en función de esta perspectiva. Pero el otro no está disponible para nosotros al modo del útil. Eso es algo que parecen olvidar a menudo, por lo pronto, los sujetos sociales, como los Estados y, en fin, las empresas alrededor de las que organizan sus vidas las personas. Con particular evidencia se

¹⁶ La cita completa plantea una encrucijada imposible para las mujeres: “Nosotras, las hijas de hombres educados, hemos de elegir entre el demonio y el mar profundo. A nuestra espalda, permanece el sistema patriarcal: el ámbito privado de la casa, con su nulidad, su inmoralidad, su hipocresía, su servilismo. Delante nuestro, está el mundo de lo público, el sistema profesional, con su posesividad, sus celos, su belicosidad, su ambición. Uno nos encierra como a esclavas de un harén; el otro, nos fuerza a rondar, una vuelta tras otra, de pies a cabeza vueltas aves de rapiña, en derredor de la morera, del árbol sagrado, de la propiedad”.

manifiesta tanto en la influencia que lo mismo los jugadores del mercado productivo como los intereses estatales pueden llegar a ejercer sobre el desarrollo de las currículas educativas.

En México, la exclusión de la currícula de precisamente aquellas disciplinas que fundaron la tradición universitaria desde su fundación medieval, que ya vimos cómo han contribuido a moldear Platón y Aristóteles, debe obedecer a una voluntad de perpetuar la explotación laboral, pues sus métodos sólo abonan al aprendizaje de las competencias técnicas que la mezquindad demandaría de la explotación, orientada a la formación de empleados obedientes y bien entrenados para el desempeño de funciones previstas, técnicas, en las que, en general, sólo se desempeñan ciertas funciones de un proceso. No hace falta volver a señalar la alienación a la que tantos y tantos empleados se ven sometidos.

En el ejercicio de nuestra libertad, a través de las decisiones que tomamos a cada instante, nos jugamos nuestra existencia. Parecería que el desarrollo de nuestras competencias técnicas se realiza en demérito de la formación humanística, que lo mismo incluye las artes que las disciplinas críticas anejas a ellas, como la más autónoma de las disciplinas teóricas, la filosofía. Llegados a este punto, el pensamiento libre de las ataduras de la conveniencia y la utilidad puede aportar mucho a las consideraciones que argumentan la decisión, lo mismo que el criterio aprendiendo en la crítica de la acción propia del teatro o del gran arte. Aquí, tiene mucho que enseñarnos la lógica para evaluar los argumentos expuestos, pero también tiene mucho que enseñarnos el discernimiento de la cada conciencia irrepetible, sobre todo cuando es cada conciencia la que se juega la vida.

En opinión de Nussbaum:

parecemos olvidarnos del alma, de lo que significa que el pensamiento se desprenda del alma y conecte a la persona con el mundo de manera delicada, rica y compleja. Parece que olvidamos lo que significa acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes. Parece que olvidamos lo que significa conversar como alguien dotado de un alma con otra persona que consideramos igualmente profunda y sofisticada (2010: 247).

En este olvido del alma observamos la demanda fundamental de lo que echamos de menos y podemos aprender de la crítica filosófica y del arte, singularmente de la caracterización ejemplar que las obras maestras de la cultura, como aquellas producidas por Sócrates, en la educación para la democracia que, desde sus días en Atenas, todos le debemos, o Shakespeare, cuyo trato cautivó, entretuvo y puso a pensar a la Inglaterra isabelina y, desde entonces, a generaciones humanas.

Recordar el alma es, sobre todo, recordarla en el rostro del otro, del prójimo, aún antes que afirmarla en pactos políticos o argumentar la dignidad de ese otro poseedor de un rostro que, si lo miro, me revela que es como yo y que, como yo, es libre y comparte conmigo la gloria de la libertad y sus producciones, a veces dignas de admiración, y la duda al ejercerla, la vulnerabilidad

de poder vivir en el error y, a menudo, la seguridad de haberlo hecho o de haber dañado a otro al menos alguna vez, si no con la intención, por omisión o por descuido.

Teoría de las capacidades

La influencia de la teoría de las capacidades sobre las elaboraciones más recientes de la doctrina de las competencias, en los últimos años, es palpable. Las mejores elaboraciones de la educación por competencias siguen el esquema propuesto a grandes rasgos por Martha Nussbaum y Amartya Sen, así sea como lo adopta la ONU. Éste, subraya el papel que juega la educación en el desarrollo socioeconómico y cultural de los países. Sin embargo, lo importante de la aproximación de la teoría de las capacidades no es esta observación, por lo demás evidente en el muy distinto nivel de vida del gozan los habitantes de la África subsahariana y los egresados de la Universidad de Chicago. La teoría de las capacidades habla de la promoción humana y busca el «cultivo de lo humano». En ese sentido, guarda cierta distancia respecto de la persecución ciega de las riquezas. Las reconoce como medios, aunque no las admite como paradigma de la «riqueza», pues atiende a los bienes intangibles. Lo auténticamente valioso de este enfoque es que reconoce en la dignidad de la persona humana y se centra, precisamente, en la persona, a quien encuentra valiosa por encima de otro «recurso» cualquiera.

Lo que evidencia el Nobel en economía Amartya Sen es que la riqueza de las naciones radica en las personas que las conforman. Es el suyo un comentario notable en respuesta al padre de la economía, Adam Smith, jugando con el título de su libro más célebre, *Investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones* (1776), pero como si lo hubiera leído en conjunto con su menos famosa publicación *Teoría de los sentimientos morales* (1759).

Los teóricos de Adam Smith han llegado a sorprenderse tanto de la contradicción aparente entre la doctrina expuesta en ambas publicaciones que han venido a pensar que observó una división casi esquizofrénica en el ser humano, en lo que se refiere a su disposición hacia el interés propio y el ajeno: del canibalismo al martirio; tales serían las dos caras de Adam Smith. En efecto, Sen parece recordarle al célebre padre de la economía su propia doctrina: cabe renunciar al conflicto entre el interés propio y el del otro en la serena consideración de la dignidad del otro.

Su exposición de la doctrina de las capacidades enfatiza las «funcionalidades» en términos de aquello que puede hacer la gente a partir de lo que tiene: cómo responde creativamente al reto

que se le presenta valiéndose de los recursos de los que disponga. La teoría de las capacidades aporta un marco conceptual y normativo ideales del «desarrollo humano». Plantea el suelo mínimo de una vida digna a través de listados de potencias humanas cuyo desarrollo se puede medir y analizar. Creo que Amartya Sen, ya ha dicho lo más importante al señalar que la riqueza de los pueblos reside en las personas que los conforman, más bien que en la riqueza material que posee. Si esto es así, entonces nuestras mediciones sobre la pobreza resultaban hartamente insuficientes.

A mi juicio, Sen y Nussbaum releendo la doctrina de Aristóteles, han logrado observar aquello que el Estagirita había concebido como una ética de las virtudes, traduciéndolo a un lenguaje más contemporáneo, observando que la formación humanística y artística, a pesar de ser un bien en sí mismo y no uno productivo, también son condiciones del desarrollo económico, social y cultural de las naciones. En efecto, su teoría sobre el cultivo de las capacidades que permiten el desarrollo humano postula una comprensión filosófica de la persona y vuelve a poner sobre la mesa una propuesta antropológica que no pasa de largo frente a los descubrimientos de las tradiciones del arte y la filosofía, lo que nos puede permitir un punto de partida para la defensa de lo humano.

La teoría de Martha Nussbaum posee diversas fortalezas: su propuesta de desarrollo humano, además de poner al centro de la doctrina el dato de la dignidad humana, retoma creativamente algunos de los elementos clásicos de la antropología aristotélica, aunque releídos desde la política moderna y en el contexto democrático, para enriquecimiento del lenguaje con el que se discutían los problemas relativos a la pobreza, el desarrollo o la escolarización. Desde hace algunos años, la teoría de las capacidades está siendo aplicada en distintas mediciones internacionales, como el Índice de Desarrollo Humano y otras realizadas por organismos internacionales, lo que ha establecido indicadores útiles para la investigación científica social y un marco común a diversos estudios inter y transdisciplinarios.

En su libro *Creando capacidades*, postula un listado de 10 capacidades básicas (2012: 40-44) cuyo desarrollo debería garantizar cualquier país. Cualquiera debería poder tener acceso, pues, a desarrollar las siguientes capacidades:

1. *Vida*. Vivir una vida de duración regular, no cegada violentamente.
2. *Salud*. Gozar de buena salud física y reproductiva, alimentación y vivir en condiciones apropiadas.
3. *Integridad física*. Vivir sin peligro de sufrir ataques de otros, violencia doméstica, sexual o

pública y elegir en materia reproductiva, así como tener oportunidades de satisfacción sexual.

4. *Sentidos, imaginación y pensamiento.* El ejercicio de tales facultades, para ser propiamente humano, ha de educarse para permitirle a las personas expresarse a través de la fe, las ciencias y las artes, cuya legítima autonomía debe ser respetada, orientando las experiencias al disfrute y al rechazo del dolor inútil.
5. *Emociones.* Sentir emociones justificadas por nosotros y por otros: amor, duelo, indignación, vergüenza, gratitud, etc.
6. *Razón práctica.* Examen de la propia vida y arreglo de ésta respecto del bien.
7. *Afiliación.* Establecer vínculos respetuosos con los demás: vivir para ellos sin humillarlos ni ser humillados por ellos y rechazo de la discriminación de cualquier índole.
8. *Otras especies.* Respetar la naturaleza y a los seres vivos.
9. *Juego.* Disfrutar de diversiones y distracciones.
10. *Control sobre el propio entorno.* Coparticipación de la vida política mediante la libre expresión y asociación, el trabajo y la propiedad en igualdad de circunstancias.

Teoría de las capacidades y educación

La teoría educativa de Nussbaum se deriva de su listado de capacidades, sobre todo de aquellas referidas al control sobre el propio entorno, afinidad, sentimientos, juegos y sentidos, imaginación y pensamiento –aunque la autora concibe las capacidades como un sistema de vasos comunicantes: de faltar una, las demás se ven mermadas. Su herencia teórica no está oculta. Bebe de las fuentes más clásicas de la filosofía clásica en lo que se refiere a la educación como un cultivo del alma: Platón y Aristóteles, y sigue muy de cerca a uno de sus más célebres lectores modernos: Kant, principalmente en la argumentación sobre la dignidad de los seres humanos, a quienes afirma que es racional tratar como fines en sí mismos y no solamente como si fueran medios para otros fines.

Nussbaum afirma de la escuela que, además de instruir en las competencias técnicas y de transmitir conocimientos, para educar, debe promover el cultivo de una educación que los prepare para la vida democrática y el desarrollo de un proyecto de vida propia y creativo, así como el arraigo a la propia tradición y comprometido y corresponsable con los demás y la naturaleza. Si

la escuela quiere formar seres humanos libres, debe plantear la cuestión de la persecución del bien supremo y promover la vida de la virtud como placentera, para lo que es imprescindible la formación de la afectividad, singularmente la empatía: ha de enseñar a los alumnos a ver desde la perspectiva del otro; ha de ayudar a hacerles a notar que la debilidad, en cualquier aspecto, no es vergonzosa; ha de promover un interés genuino por los demás; ha de fomentar el sentido de la responsabilidad y, por último, debe promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás (Nussbaum, 2010: 74). Todo esto se puede lograr de forma eficiente,

según la autora, a través de la enseñanza de las artes y la filosofía como examen socrático de la vida buena y persecución del bien y la verdad.

La imitación puede promover escenarios de colaboración y aprendizaje, pero también de escarnio, cuando obedece a la envidia y la rivalidad que conducen al mecanismo del chivo expiatorio, acerca del que tratan todas las tradiciones religiosas, y peligro de contagio mimético respecto del cual Platón desarrolló una filosofía que se midió con la amenaza de la barbarie y la violencia.

Nussbaum recurre a la mimesis teatral, precisamente, como una forma de educación para promover una formación crítica y afectiva que permita resistir la violencia y establecer relaciones nutritivas y ricas, como consecuencia de una educación de la empatía que, idealmente, le permite al sujeto moral ponerse en los zapatos del otro, imaginar y afirmarlo por sí mismo, pues, por otro lado, afirma la importancia de la formación del juicio crítico y el examen de la vida para el reconocimiento de la dignidad del otro.

Aunque es principalmente Aristóteles quien argumenta a favor de la utilidad de la *catarsis*, ya es posible rastrear en Platón el valor de esta peculiar transferencia cuyas consecuencias son terapéuticas. Para Platón, la obra poética «funciona» desde el punto de vista del espectador, toda vez que produce su efecto deseado, toda vez que consigue realizar la transferencia con el *pathos* del personaje:

Pensemos en aquella parte del alma que es retenida y privada de su llanto en las desgracias propias y que necesita saciar por naturaleza sus deseos de gemir, es la misma que los poetas colman de gozo. Es claro que la parte mejor de nosotros por su carácter y no formada suficientemente por la razón y por el hábito, afloja la vigilancia de la parte llorona, porque contempla desgracias ajenas y no le parece vergonzoso dar su aprobación a las lágrimas intempestivas de otro hombre que se dice buen varón. Estima que obtiene con ello la ganancia del placer y que no valdrá la pena verse privada de este placer por el desdén hacia el poema entero (*Rep. X*, 606d).

Este efecto de la *catarsis*, ahora descrita por Platón pero que ya abordamos en Aristóteles, describe la forma en la que procede mediante la reconducción hacia el restablecimiento de la *harmonía*. El filósofo es amante de los mitos porque el poeta es el primer legislador, como también afirma en el *Cratilo*, Platón: los relatos nos son indispensables para aprender quiénes

somos, por el complejo juego de las identificaciones y contra-identificaciones miméticas por las que nos reconocemos o rechazamos en los personajes que representan situaciones que bien podrían ser las nuestras y los mitos nos da las palabras con las que llamamos la realidad. Gracias a la poesía, aprendemos a vivir en la propia carne el drama de la libertad que impersona la carne ajena de un personaje o nos consolamos en su suerte de nuestras desgracias, nos inspiran las acciones bellas y buenas, pero también padecemos con gusto la representación talentosa de otras menos bellas y buenas alguna vez.

La teoría de las capacidades se presenta como un modelo de educación para la libertad y la vida democrática; pretende formar la responsabilidad, como modelo de reconocimiento, al tiempo que promueve, también, la inquietud científica y la artística: son indispensables para el desarrollo económico y moral de los pueblos. La formación para el ejercicio de la crítica y la producción y apreciación artísticas juegan un papel toral en la educación, si queremos superar el desafío que el mundo contemporáneo le ofrece a la esperanza, la amenaza de la violencia objetiva, subjetiva (la guerra, el crimen, el terrorismo), simbólica, etc.

Nussbaum tiene una propuesta concreta en torno a la enseñanza de las humanidades y las artes en relación a la reducción de la violencia, el desarrollo económico y cultural de los las naciones y el medio hacia una posible educación para la democracia, contenida en su libro *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010). La autora reconstruye la historia de la tradición socrática en paralelo a la de la educación artística. Relata su experiencia en una escuela hindú que sigue las enseñanzas de Tagore y utiliza, concretamente, el teatro (principalmente, el de Shakespeare), la literatura y algún tipo de cine infantil (sobre todo, el de Miyazaki) para promover, tanto la apreciación artística como la reflexión. Ambos ejercicios están encaminados al desarrollo de la empatía entre los estudiantes como una estrategia para la paz que permita el desarrollo humano y económico.

Nussbaum afirma que una escuela, para educar, debe promover el cultivo de la empatía:

ha de enseñar a los alumnos a ver desde la perspectiva del otro; ha de ayudar a hacerles a notar que la debilidad, en cualquier aspecto, no es vergonzosa; ha de promover un interés genuino por los demás; ha fomentar el sentido de la responsabilidad; y, por último, debe promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás (Nussbaum, 2010: 74).

Esto último se puede lograr, según Platón, Aristóteles, la Escolástica y Nussbaum, etc. a

través de la enseñanza de las artes y las humanidades.

Formación de la libertad mediante el arte y la filosofía

La educación en las artes liberales para Nussbaum

Concretamente, Nussbaum pondera el teatro, entre las artes, y la mayéutica socrática en la formación de la conciencia crítica. En teatro, lo mismo que Girard y Harold Bloom, sobre todo admira a Shakespeare, quien asimismo revela al genio. Su obra es particularmente propicia para que el actor y el espectador se pongan en los zapatos del otro e interpreten un papel distinto al que representan en su propia vida por la gran viveza con la que se representan en ella el mimetismo de nuestro deseo y el drama humano, por lo que, eventualmente será capaz de comprender como si fueran propios, la disposición afectiva y la intención de las acciones de sus personajes, que nos enseñan no sólo la anécdota en relato sino la justicia, la dignidad, el amor, el odio, en una pedagogía que dispone a la afirmación de la dignidad del otro, fuera del teatro. Así: al impersonarlo, el actor que lo representa tiene que llevar a cabo un ejercicio que comienza por la renuncia a sí mismo y su personalidad para adoptar la de otro, asumiendo al personaje cuya vida tiene que representar verosímilmente. Para hacerlo, ha de desarrollar un *insight* del personaje, sus motivaciones y acciones. Para que la magia del teatro termine de ocurrir sólo falta de la sugestión de la audiencia, que se identificará y contraidentificará con los diversos personajes.

Nussbaum no sólo eligió a Shakespeare por su indiscutible inspiración poética. También lo eligió por su saber sobre la violencia y su carácter extraordinariamente mimético: los «fuegos de la envidia» (Girard) consumen a los hombres, y lo que nos enseña acerca de la paz, “desnuda, pobre y humillada”, como escribió el Bardo. El ejercicio teatral de esta índole, poco a poco genera o incrementa el sentimiento de empatía y reciprocidad. Esta presteza del ánimo que promueve el teatro, no la cultiva mejor otra disciplina que la misma vida, pues vivimos nuestras vidas en el contexto del gran teatro del mundo. Y, si bien, no basta la empatía para promover la acción moral tendiente al bien, sí que ayuda a cultivarla.

En primer lugar, provee una forma de conocimiento de un espacio de la realidad que es irrepetible: el instante de la decisión. Lo que la tragedia y el drama representan, lo que la dramaturgia puede representar cuando es auténticamente clásica, es el instante de la decisión en su unidad respecto de otros que lo preceden y otros que lo suceden; mostrarnos el desarrollo unitario de la acción a través de los diversos momentos, desarrollo que lo mismo sorprende que queda justificado en las obras maestras. Es a esto a lo que Aristóteles apela en la *Poética* como dignidad del arte por la que se argumenta su autonomía en los días modernos y que para Aristóteles permite producir un efecto de gran utilidad política y provecho del alma del espectador: la catarsis, una forma de terapia del alma que, al verse desdoblada en la acción que se representa sobre el escenario y con la que se identifica o contra identifica, como resultado de una experiencia estética, le permite purgar las emociones del alma, aún si lo que se representa no es precisamente del todo edificante, como preocupaba a Platón.

La acción narrativa está conducida a explicar la seducción de las alternativas y a mostrar la maduración de la decisión. La acción narrativa digna de ser tenida por clásica va de la seducción a la resolución y cae como el fruto maduro en la precipitación de los acontecimientos que la decisión desencadena —y para ello, no necesariamente debe adoptar una estructura narrativa lineal—. Para el personaje, la decisión viene de cierto autoconocimiento que determina su resolución, de una cierta toma de conciencia, que ya puede ser errada o acertada. Al vérselas con las consecuencias de su decisión, el personaje se enfrenta cada vez de nuevo a alternativas: matar o morir, quedarse o partir, elegir el bien o el mal. El teatro describe la salida del laberinto de las interpretaciones, o el intento de salir al menos.

¿Cuál es la realidad? Los reyes ansiosos de Shakespeare frecuentemente no saben si son decepcionados en sus visiones, revelan la inseguridad fundamental que plantea el tener que elegir un cierto proceder: tener que renunciar a otros. El Quijote nos enfrenta a la pregunta fundamental: ¿nos engañamos, cuando vemos el mundo? El Quijote revela un andar a tientas del que no sabe que no sabe, pero imagina y vive una historia de caballerías.

El momento fundamental de la decisión, no sólo tiene que ver con un cierto conocimiento del “ser” (Parménides); ni siquiera con la analogía del ser (Aristóteles), como lo vieron para la metafísica los griegos, sino, ya fuera del teatro, la cuestión fundamental de la metafísica es “¿por qué el ser y no más bien la nada?” (Leibniz); en primera persona, eso significa *the question* (Hamlet, Shakespeare): “ser o no ser” (Hamlet), “¿por qué no me suicido?” (Camus).

La respuesta a la pregunta es una gracia. Como las gracias, es una carga. La respuesta es

nuestra propia existencia, a la salida del teatro. La respuesta es, en realidad, que no sabemos del todo, mas hemos de apostar, con temor y temblor. Pero estamos aquí, por lo pronto, luego del largo recorrido de coincidencias que determinaron la existencia que se concreta en quien cada cual es para sí durante el tiempo de su existencia. Cada uno de nosotros vive, como los personajes del teatro, durante solamente un instante: el de la representación teatral, el de nuestra vida, que a su manera es una representación teatral en la que cada uno es protagonista de su personaje, del que decide ser.

Por todo esto, es importante la formación de la afectividad para la educación en la libertad. Pero no basta para el desarrollo pleno de la razón práctica, la sensibilidad y el conocimiento. Para ello, es atender a una cuestión superior respecto de la cual la formación afectiva aún es un preámbulo: nos referimos a la del objeto de la educación: la cuestión del cultivo del bien del alma a través de las virtudes éticas e intelectuales.

Teatro y empatía

Si bien Nussbaum habla a favor de la educación estética en general, concretamente pondera el valor de la imitación teatral en la educación, así siguiendo a Aristóteles contra Platón, quien, por su parte, censuraba que los hombres libres adoptaran otras personalidades que no les correspondían y acaso no sean ejemplares. Lo mismo que Girard y Harold Bloom, sobre todo admira a Shakespeare pues su obra es particularmente propicia para el conocimiento de lo humano;¹⁷ basta que el actor y el espectador se pongan en los zapatos de otro e interpreten un papel distinto al que cumple día con día; el buen lector de Shakespeare eventualmente será capaz de comprender como si fueran suyos, problemas ajenos; así: al impersonarlo, el actor que lo representa termina asumiendo al personaje, así sea fugazmente y por mor de la verosimilitud.

Nussbaum no sólo eligió a Shakespeare por su inspiración poética. También lo eligió por su conocimiento de la violencia y el carácter extraordinariamente mimético de sus obras; tal es la razón por la que, precisamente, llama la atención de Girard, quien cree que Shakespeare muestra mejor que ninguno cómo los “fuegos de la envidia” consumen a la humanidad. El ejercicio teatral de esta índole, poco a poco genera o incrementa el sentimiento de empatía y reciprocidad. Esta presteza del ánimo que promueve el teatro, no la cultiva mejor otra disciplina que la misma vida, pues vivimos nuestras vidas en el contexto del gran teatro del mundo. Y, si bien, no basta la empatía para promover la acción moral tendiente al bien, sí que ayuda a cultivarla.

¹⁷ Lo que pueden enseñarnos el teatro, y, en fin, las artes, es, en última instancia, a afirmar al otro, distinto de mí, por sí mismo, en toda la hondura de su misterio. Nussbaum nos enseña que la “empatía no es moral, pero que brinda elementos cruciales para la moral” (Nussbaum, 2010: 37).

En primer lugar, el gran arte, y particularmente el dramático, provee una forma de conocimiento de un espacio de la realidad que es irrepetible: el instante de la decisión. Lo que la dramaturgia representa cuando es auténticamente clásica, es el camino que conduce al personaje al instante de la decisión. La acción narrativa está conducida a explicar la seducción de las alternativas y a mostrar la maduración de la decisión. La acción narrativa va de la seducción a la resolución y cae como el fruto maduro en la precipitación de los acontecimientos que la decisión desencadena.

Para el personaje, la decisión viene de cierto autoconocimiento que determina su resolución, de una cierta toma de conciencia, que ya puede ser errada o acertada. Al vérselas con las consecuencias de su decisión, el personaje se enfrenta cada vez de nuevo a alternativas: matar o morir, quedarse o partir, elegir el bien o el mal. El teatro describe la salida del laberinto de las interpretaciones, o el intento de salir al menos. ¿Cuál es la realidad? Los reyes ansiosos de Shakespeare frecuentemente no saben si son decepcionados en sus visiones, revelan la inseguridad fundamental que plantea el tener que elegir un cierto proceder: tener que renunciar a otros. El Quijote nos enfrenta a la pregunta fundamental: ¿nos engañamos, cuando vemos el mundo? El Quijote revela un andar a tientas del que no sabe que no sabe, pero imagina y vive una historia de caballerías.

El momento fundamental de la decisión, no sólo tiene que ver con un cierto conocimiento del “ser” (Parménides); ni siquiera con la analogía del ser (Aristóteles), como lo vieron para la metafísica los griegos, sino, ya fuera del teatro, la cuestión fundamental de la metafísica es “¿por qué el ser y no más bien la nada?” (Leibniz); en primera persona, eso significa *the question* (Hamlet, Shakespeare): “ser o no ser” (Hamlet), “¿por qué no me suicido?” (Camus).

La respuesta a la pregunta es una gracia: el tiempo que resta de la propia vida. Como las gracias, es una carga. La respuesta es nuestra propia existencia, a la salida del teatro. La respuesta es, en realidad, que no sabemos del todo. Pero estamos aquí, por lo pronto, luego del largo recorrido de coincidencias que determinaron la existencia que se concreta en quien cada cual es para sí y los demás durante el tiempo de su existencia. Hasta donde sabemos, aunque esperemos, si lo hacemos, la vida eterna, cada uno de nosotros vive, como los personajes del teatro, durante solamente un instante: el de la representación teatral, el de nuestra vida, que a su manera es una representación teatral en la que cada uno es protagonista de su personaje, del que decide ser.

El arte que más imita a la vida y que mejor se representa el instante del ahora como el instante de la decisión es el teatro (y, más recientemente, la cinematografía). A través de diversos argumentos, representa (relata) instantes oportunos de la decisión, encuentros y desencuentros de personajes, en el curso de una acción más amplia desde la que se puede entender el sentido de la obra. La representación teatral muestra la verosimilitud del desarrollo de una decisión o de una serie de decisiones. Esta verosimilitud le permite a la audiencia realizar la transferencia con los personajes en un esquema complejo de decisiones binarias de empatía y antipatía que derivan en la identificación o contraidentificación del personaje y el espectador. De esta forma, el espectador vive, en la representación, las vidas que no ha vivido en carne propia, en la de los actores que, a su vez, representan otra cosa: una forma, una inspiración primordial alrededor de la cual todos comulgan.

Por sí mismas y recibidas acríticamente, la multitud de las experiencias vividas en primera o en tercera persona —es decir: tanto en la vivencia moral como en la vivencia colectiva del arte poético o la ciencia—, son indiferentes para la decisión si es que se quiere valorar su referencia al bien. Pero ciertamente, bien juzgadas, pueden contribuir a ampliar la experiencia a partir de la cual se pacte la normatividad moral que, no obstante, no es vigente porque se la pacte sino en tanto que verdaderamente representa un buen juicio, una «buena voluntad».

Lo más que podemos hacer es descubrir nosotros el límite y argumentarlo en términos que puedan descubrirle a otros la advertencia del límite.

Me refiero como límite a ese que la Ilustración llamó respeto al derecho ajeno, a la dignidad del otro. Pues ese otro que es como yo, representa, para mí, en última instancia, un límite infranqueable, un templo santo. En la comprensión de esta verdad, que para la filosofía, Kant argumenta en sus formulaciones del imperativo categórico, para la educación moral que los relatos brindan a los hombres es imprescindible. El desarrollo de la empatía promueve una cierta sensibilidad que permite reconocer al otro como digno. Otra tradición que cabría recobrar en orden a promover el reconocimiento de la dignidad del otro es la tradición crítica, que sigue teniendo a su mejor representante en Sócrates, si bien tiene insignes herederos, como Aristóteles, Platón, Agustín o Kant o Kierkegaard; más recientemente, la tradición socrática también ha sido asumida de diversas maneras fecundas y creativas por la fenomenología, el personalismo y la teoría crítica. Pero, por ahora, sólo atengámonos a la aportación que corresponde a la educación estética.

Cabría esperar que en la medida en la que hayamos desarrollado un cierto gusto en el juicio de la representación teatral (y del arte y la ciencia humanas en general), mejor podremos juzgar el bien del mal, pues de un buen gusto artístico cabe esperar un sentido del gusto moral, aunque hemos aprendido con tristeza de los conciertos de música clásica junto a las barracas de los campos nazis, aunque probablemente ello ha sido sobre todo a partir de la producción de cine en torno a esta misma perplejidad, que nos ha permitido juzgarla a estas alturas como inhumana e inaceptable. Las decepciones de la Segunda Guerra Mundial condujeron a un reconocimiento de la fraternidad entre todos los hombres. Frágil fraternidad, lo sabemos bien, también.

Esa frágil fraternidad solemnemente firmada por las naciones, realmente es una abstracción de las relaciones que se entretienen entre los sujetos primordiales de las naciones: las personas humanas. Si bien hay diversos marcos normativos de la acción humana —jurídicos, éticos, religiosos, estéticos, mercantiles—, y otras tantas persuusiones interpersonales, en el momento de la decisión, cada uno de nosotros está solo. Y más nos vale ir bien provistos a la hora de enfrentar el instante de nuestra hora. En que nuestra decisión sea la que más auténticamente nos vista, el desarrollo de la empatía en el juicio del bien y el mal juega un papel muy importante.

Queda claro, y Nussbaum lo observa, que no se puede promover cualquier tipo de arte o lectura. En efecto, no pocos teóricos posmodernos —y nuestra patria tan destrozada— han observado el nefasto efecto que pueden llegar a tener los medios de comunicación, los videojuegos y demás dispositivos alienantes en la relación entre la violencia y el prestigio, a partir de la representación positiva de la violencia. Basta escuchar cualquier «narcocorrido» y luego mirar a quienes imitan a los «héroes» que cantan las musas de estos relatos para evidenciar que los libros, revistas y canciones que promueven la violencia, representándola positivamente,

terminan amenazando con establecer un ambiente adverso y anárquico que impida el pleno desarrollo de los sujetos (2010: 109), como temía Platón, aunque en otras ocasiones permita expresar y elaborar los traumas de la cultura, como reconoce Aristóteles. Se podría afirmar del cine lo que del teatro, que a Platón tanto le preocupaba por su capacidad de promover la violencia a través de la imitación de modelos tutelares viciosos y a Aristóteles le parecía que, no obstante, incluso estas representaciones pueden educarnos.

Nussbaum también promueve la utilización de Miyazaki debido a la claridad con la que expone el bien y el mal en relación con la acción de sus personajes. Miyazaki parece adecuado para un público infantil, pero también para uno adolescente. Un ejemplo perfecto de esto es *Zen To Chihiro, Spirit Away*. En esta película, se aborda la cuestión de la identidad. El nombre se convierte en un símbolo de quiénes somos, así como poseerlo, poseer la identidad que refiere el nombre. Para el personaje principal, tenerlo presente le impide olvidarse de quién es y caer en un estado de enajenación del que la villana, Yubaba, se aprovecha para dominar a quienes posee a fuerza de robarles su nombre, para explotarlos y someterlos a realizar fines ajenos a ellos. Chihiro, al no reconocerse como Sen, sino como ella misma, representa una ruptura en la estructura ideológica que promueve una relación violenta y jerárquica.

La educación artística debería promover la empatía y sensibilizar a los estudiantes para ayudarles a ponerse en los zapatos del otro, no sólo para compartir su experiencia en alguna medida, sino también para descubrir en qué medida su experiencia es irrepetible y pertenece a una intimidad valiosa como concebimos la propia. Como hemos dicho, la empatía no basta para la constitución del acto moral, pero puede orientar la acción moral hacia la compasión por el débil.

La tradición socrática del saber crítico debería seguir educando personas capaces de dialogar y disentir sin rivalizar, personas capaces de llevar la ardua investigación de la verdad hasta sus últimas consecuencias, incluso si ello supone pronunciarla ante un tribunal que, por ello, ha de decretar la muerte de quien tiene el atrevimiento de pronunciar la verdad incómoda, pues más vale sufrir una injusticia que cometerla.

Además, semejante formación debería contribuir a fortalecer la vía interior, la vía de la conciencia, en la formación de la identidad en función de la sincera investigación teórica de la verdad.

La cuestión del supremo bien

La cuestión más central de la educación no es la del método, aunque desde luego guarde importancia. El gato de Cheshire lo entiende muy bien: ¿adónde quieres ir? Esa es la pregunta. Luego ya se verá cómo llegar. La pregunta por el bien está uncida a la del método para perseguirlo y la educación es un proceso social a través del cual nos representamos una cierta noción del bien. Una vez que la definimos, aprendemos a perseguirla.

No otra era la preocupación respecto de la que Sócrates/Platón intentó suscitar nuestra atención a lo largo de la *República*; Nussbaum, siguiendo a Sócrates, también se plantea la

cuestión del bien supremo. No otra inquietud que la del cultivo del alma es la que preocupa, pues, a Platón, al hablar de la educación musical, y a Nussbaum, quien, siguiéndolo, lo mismo que la tradición universitaria medieval, apuesta por el cultivo de las artes liberales como una forma de la promoción de la dignidad humana.

El mundo es un escenario. Todos somos actores, al menos y a veces limitados, de nosotros mismos, de quienes estamos convencidos que somos mientras nos vemos representados en el escenario del cine, del teatro, de la iglesia, de los programas televisivos y los deportes. Salimos, y vamos a representar la trama de nuestra propia vida...; pero salimos de sala, de la cancha, de la ventanilla de los impuestos: escenarios; vamos al trabajo, de viaje; escribimos nuestra biografía, perfectamente única y valiosa; ello no es todo lo que somos, pero en esa trama arriesgamos nuestra vida y, más que sólo nuestra vida biológica, nuestra libertad: juega un papel fundamental el ejercicio que hacemos de nuestra libertad el escenario en el que, según creemos conocer, estamos en realidad... y cómo nos lo representamos, incluso si estamos en la pista correcta de que hay algo ahí más íntimo y más grande. Qué deseamos y cómo lo perseguimos depende mucho de cómo nos representamos quiénes somos y el de actuar en la escena de nuestra vida es el riesgo que corremos al imaginarnos adónde vamos: porque podemos llegar a convertirnos más o menos en quienes imaginamos que podemos ser... De ahí el miedo de Platón a la caracterización de personajes: el riesgo de perder, en el camino, la propia personalidad está latente. Y es indudable que, por equivocarse la máscara, podemos errar la vida y vivir una indigna de la condición humana.

Pero los sueños no son visiones. Somos quienes somos e imitamos, en el trato que le damos a las personas con quienes convivimos, los modelos que imitamos, según las historias que nos contamos sobre quiénes somos y quiénes hemos sido. Nuestro deseo, en esas ganas de ser otro que se nos salen en la imitación que hacemos de modelos tutelares, juega un papel central en la persecución del deseo, como lo juega la imitación en la educación, sobre todo evidente en el desarrollo infantil hacia la plenitud del desarrollo de las facultades humanas.

El periplo de la acción empieza en el hueco del deseo. En la penuria. En el hambre. Designa una insatisfacción, por otro lado, imposible de colmar. Pero es la tensión de la flecha en el arco. Esa insuficiencia de todo, esa contingencia mendiga, apunta, como la flecha, hacia el horizonte, si la dejan, y dónde caiga puede enseñarnos hacia dónde voltear para buscar el arco del arquero, pues las flechas no se hacen a sí mismas ni dependen de sí mismas para tensarse. Siguiendo el camino de la metáfora, el deseo corre al objeto que desea como la flecha es arrojada por el arco. Así pues, en cierto sentido, el deseo determina importantemente la decisión sobre la acción, su intención: aquello que persigue como *modelo de deseo*, al modo del cosmos aristotélico. Emulamos el deseo de alguien más: el deseo del Chapo o el Crucificado —aún, si se trata de la abstracción conceptual de un acto modélico, como la justicia, la injusticia o la virtud.

Aquijotada, la posmodernidad divaga más o menos confusa y más o menos decepcionada de un mundo que desafía a la esperanza y que, más acá de instituciones y divisiones políticas, es, sobre todo, el mundo donde vivimos los hombres. ¿Cómo admitir, en tiempos de penuria, de miseria, a la poesía y su invitación a la posibilidad del misterio, de la gracia, de la redención, que brindaba el mito, sin traicionar a la razón, sin resultar crédulos o totalitarios? ¿Cuál es el auténtico relato que hace inteligible la realidad, cuál nos revela sus secreta naturaleza?

La posmodernidad se enfrenta a la catástrofe, se imagina a sí misma viviendo en un escenario anteapocalíptico desde donde se imagina el fin del fin. Cree que la pantalla tamiz ha caído pero en lugar de la realidad desmitologizada por la razón, el sitio del mito lo ocupa el simulacro del bienestar que, a costa del sacrificio de todos, mal intenta ocultar el sentimiento de la tragedia —el horror y la piedad— que nos produce el miedo a la aniquilación y la amenaza que representa lo diferente: a lo humano, demasiado humano, que resulta, por otro lado, tan vergonzosamente familiar.

Los de la posmodernidad son pensamientos de crisis: ecológica, económica, religiosa, política, a escala global y simultánea: una crisis del hombre, una crisis antropológica; puede ser el parto de otra era; puede, para nosotros, dejar de ser para siempre. En México, además, la violencia ya naturalizada de la guerra contra el narco hace aún más dramática la situación y más urgente encontrarle solución. El miedo en medio de la guerra de todos contra todos, señala punzantemente el hueco, la ausencia y el anhelo de lo que no tenemos y hemos aprendido a reconocer como un tesoro, como un bien, dolorosamente: la paz, desnuda, pauperizada y humillada.

En otras palabras: ¿cómo se puede justificar la esperanza de las personas, más acá de los días de la electricidad, en los días de Google, sin apelar, en el contexto multicultural, a la reducción de la identidad del otro a la propia o su aniquilación; y ello en el marco del Estado laico, respetando la libertad de las conciencias y garantizando la libertad religiosa? En ese sentido, quiero preguntarme primero: ¿sabiendo lo que sabemos por la crítica de los mitos, si vivimos en un mito: el del mercado? ¿Podemos discernir desde la razón cómo representarnos el bien común, sin apelar al teísmo y a la teocracia ni convertirnos, en el camino, en meros clientes, vendedores? Y más allá, ¿cuál es el relato auténtico de la realidad? Si la vida es sueño, ¿quién nos sueña? Porque, mientras tanto, la sangre de las víctimas clama al Cielo.

VI. Dios ha muerto. Lo hemos matado. ¿Qué hacer con la educación en el Estado laico?

Ahora bien, si los dioses no existen o no se mezclan en los hechos humanos, ¿por qué preocuparse en ocultarnos de ellos? Si existen y se preocupan por nosotros, no sabemos dellos ni hemos oído nada que proceda de alguna otra parte que de las leyendas y de los poetas que han hecho su genealogía: los mismos poetas que dicen que los dioses son de tal índole que se les puede hacer mudar de opinión convenciéndolos ‘por medio de sacrificios y tiernas plegarias’ y ofrendas (Platón: Rep. II, 365d).

Asesinar al impío en la república teísta

Es difícil hacerse una idea clara de lo que Platón se representó por Dios, o los Dioses. Aquí no queremos profundizar más en su teología, crítica de la de los poetas, ni llegar a una definición sobre la fe de Platón, sino llamar la atención sobre que a menudo su argumentación sobre el teísmo está próxima a consideraciones políticas y a la educación. En las *Leyes*, Dios es concebido como un horizonte moral, normativo: medida de todas las cosas (716c); este se identificaría, por otro lado, con la constitución política al punto que el Estado político podía y debía considerarse una teocracia. Creo que la escenificación que Platón hizo del ateísmo en la *República* para abordar el problema tal vez pueda arrojar luces sobre la fe en la razón del Estado laico y la educación que debe ofrecer. Platón volvió a llamar la atención sobre un asunto que ya había robado su pluma desde los diálogos tempranos, de los que el más célebre es la *Apología*: la cuestión del ateísmo; cómo se pronuncia en lenguaje legal: la impiedad. ¿Qué debía hacer Atenas con los ateos?

Platón enfrenta, en su reflexión, una pregunta semejante a la que su maestro enfrentó ante todo el tribunal de Atenas que, por cierto, había legislado que la impiedad de Sócrates merecía el castigo que Platón dará al ateo recalcitrante: la muerte. Sócrates, en efecto, fue acusado de haber cometido el delito de la impiedad, a diferencia de Demócrito, quien sí fue ateo. A diferencia de éste, Sócrates no afirmaba la ausencia de Dios, sino a uno superior a los conocidos por los atenienses. Su impiedad, además, como hemos visto, se concatenó, en su acusación, a otro asunto: la educación de los jóvenes.

Sócrates, como Antígona, apeló a una divinidad más alta que aquella a la que se consagró la

ciudad, a la que lo orillaba su «buen demonio» que aquí hace de una suerte de mensajero divino, lo que en nuestra tradición más lo asemejaría a un ángel, que precisamente es eso: un mensajero que envía un mensaje divino. Sus vecinos no lo entendieron así. No se detuvieron a pensar en la teología de Sócrates, ni la analizaron cuidadosamente, sino que les preocupaba el influjo corrosivo que podría tener para Atenas la propagación de nuevas doctrinas, tan desafiantes. Al menos Melito apeló a la amenaza que representó Sócrates para Atenas. Gracias a la común creencia y piedad se sostenía Atenas, gracias a su ley, divinal. Su nueva fe ponía en entredicho la divinidad de los dioses tradicionales alrededor de los cuales se había celebrado hasta ese punto el «pacto social» ateniense, por mucho que el dios que Sócrates concibiera acaso pudiera resultar más verdadero, como se dedica a defender en la *República* como en una suerte de segunda apología de Sócrates.

Platón alcanza a reconocer la dificultad de la cuestión. ¿Qué hacer con los ateos? No creen en aquello que cree el resto de la sociedad y gracias a lo cual ésta convive diariamente y persiste. Al ateo se le invita a creer, se intenta argumentar a favor del teísmo y persuadirlo y, finalmente, se lo obliga a admitir el credo común. De resultar recalcitrante, el ateo debía ser asesinado.

Quiero llamar la atención sobre la simetría que se traza aquí entre la representación que constituye el marco normativo mediante el pacto social y el sacrificio que merece aquel que no lo cumpla. Se admite una teocracia alrededor de la cual se pacta y el ateo, que rompe el pacto social, merece la muerte. Ello, precisamente porque se constituye en una amenaza tanto del marco normativo convenido (el teísmo), como del pacto social que se establece en tales términos. Lo que es tenido por peligroso, pues, acerca de la diferencia, es que mediante su oposición termine por disolver la identidad, aquí, del yo social. En otras palabras: el peligro de los adeptos, que entonces son sediciosos.

La celebración de sacrificios humanos, aunque ritualizados por la religión (estatal), le ayudan a la comunidad a establecer un contrato social mediante el cual purgar su violencia cotidiana y la tensión de sus rivalidades internas, a la vez que sirve para ocultárselas, atribuyéndoselas a un chivo expiatorio:

El sacrificio aliena a la comunidad de la violencia, la protege de su propia violencia, lo cual es bueno. Pero a la vez mistifica el origen de la violencia atribuyéndoselo a la víctima. Esto protege a la violencia de ser entendida y por tanto eliminada de forma definitiva (McKenna, 1992: 33).

Girard defenderá que aquello que, en realidad teme Platón, permanece oculto a su filosofía. Sin embargo, su miedo a la *manía* justifica la lectura del filósofo francés, quien arguye que, alrededor de los sacrificios humanos, se han fundado y sostenido las comunidades políticas a lo largo de toda la historia de la humanidad. La creencia en los dioses tradicionales ha divinizado la noción de bien alrededor de la cual se reúnen las comunidades humanas; la sombra de ese bien concebido, su oposición, constituye, pues, el máximo delito y una afrenta al orden de la comunidad.

En la Modernidad del Occidente secularizado por el cristianismo y su separación de los poderes terrenal y religioso, ha sucedido algo por lo menos novedoso. El Estado ha buscado fundarse en un pacto social sin referencia a Dios, a quien habíamos hecho garantes de la justicia, por encima de las identidades religiosas, para la fundación de su comunidad política: sin apelar a revelaciones ni a consagraciones a la divinidad, sino a un pacto social laico y a un proceso tenido por racional.

La religión, cemento de sociedades hasta entonces, ha sido depuesta y se ha buscado otro fijador, uno al alcance del control racional. El mundo ha quedado estanco y hay que volver a nombrarlo, a contarlo, y es relatado con un lenguaje intencionalmente ateo, vestido de discurso racional comprobable, concebible, acaso formalizable. La humanidad cree emanciparse al creer en la razón y en su capacidad de construir el mundo. Donde estuvo la teología de los poetas compareció la razón autónoma. Con la razón por modelo, el modelo del conocimiento científico, se disparó hacia un ámbito extracientífico.

La razón, a través de una larga secularización, ha desencantado el mundo, ganándose la confianza de los hombres. No vamos a admitir que Poseidón domine las mares y las mareas ni el Ministerio de Marina va a actuar en función de las noticias que sobre Neptuno tenga. La razón pura, productora de la ciencia, conoce con certeza las cosas del mundo y no mira allende lo que se puede saber mediante sus procedimientos. Sabe con método lo que sabe. Lo que hacen los métodos es producir ciertos resultados. Siempre los mismos. Lo que sabe la ciencia predice lo que siempre ocurre. Mediante el método racional de la obtención de crítica y la argumentación, la ciencia sobre el mundo natural ha alcanzado una altura muy admirable de observar, por mucho que cada nuevo aserto de la ciencia arroje a nuevas preguntas, abriendo nuevos horizontes y por mucho que para la ciencia aún quede pendiente la tarea de la interpretar sus propios resultados y evaluar si, además de ciertos, son, por ejemplo, deseables, éticos o prudentes. Ese es trabajo de la filosofía.

La ciencia natural no trata con el sentido del sacrificio, aunque nos explique, por ejemplo, la selección natural pues, en lo humano, la verdad biológica, si bien es cierta, no lo es todo. Querría recordar, con René Girard, que el contrato social... es un sacrificio humano, uno que justifica o condena y, entonces, determina, los sacrificios humanos. La ciencia natural nada sabe sobre los sacrificios humanos, a pesar de que afirme la selección natural. Si la filosofía tampoco consigue pronunciarse sobre los sacrificios humanos, peor para ella. Que la humanidad haya alcanzado la edad adulta de la razón también ha de significar que ya está grandecita para reconocer sus propios sacrificios, si decide abrazarlos, como Nietzsche al afirmar a Dionisos contra

el Crucificado. El propio Estado laico no está exento de una fundación sacrificial, como la de la cultura y las religiones. Su carácter (trans)religioso no desaparece porque lo rechace.

La misma arbitrariedad que se puede reclamar a la normatividad fundada en el teísmo se le puede reprochar a la concepción atea del derecho racional, y aún queda sin ser resuelta la pregunta por el bien, que ha girado en torno a la legitimación del debido proceso legislativo racional (!) y, luego de los juicios de Nuremberg y de todas las desgracias que lo precedieron, se ha venido inclinando hacia el reconocimiento de la dignidad de la persona a través del discurso reivindicatorio de los derechos humanos. Esta posición supone un reclamo análogo al que hacía, y hace, la ley natural como opuesta al poder político o al religioso: la defensa de un espacio que exige la anomia para que prospere la autonomía de un fragmento de la realidad que es valioso por encima del valor de todos los demás, de un fragmento de la realidad que demanda ser resguardado por poseer una dignidad irreductible a un valor de intercambio o instrumental: la persona.

El alcance, por lejano que pueda llegar a ser, de nuestro conocimiento sobre el mundo natural, aún deja pendientes de respuesta las preguntas: sobre el bien y el mal, la pregunta crítica sobre cómo vivimos y cómo debemos de vivir; no resuelve la pregunta de quiénes somos. Tampoco resuelve la pregunta por el significado de la existencia humana. Ni aleja el sufrimiento. A veces, cura los cuerpos, pero no impide el mal ni la muerte. Tampoco hace más ni menos violentas nuestras rivalidades.

El conocimiento del bien adecuado para el desarrollo humano es determinante en la elección del bien que se debe representar para educar a una sociedad. Es preciso tener cuidado al considerar qué horizonte normativo se le debe ofrecer a una sociedad, pues éste determinará los sacrificios que son precisos o legítimos, qué vidas deben ser lloradas (Butler, 2004) y qué otras tenidas por las de animales o monstruos: en fin, qué vidas son reconocidas como personales y dignas. El temor es, desde luego y por lo pronto, que ya se piense en esos términos. Como ya hemos afirmado, naturalmente todos los seres humanos son dignos y ninguno está disponible al sacrificio. Aunque la política más pragmática sea la que enseña la fría teología política del chivo expiatorio, desde la silla del general y del sumo sacerdote. La representación del bien sobre el que se pacta también determinará las representaciones que son propicias para el cumplimiento del pacto social, señalando a quién hay que odiar, a quién hay que marginar, a quién hay que matar.

La cuestión de los sacrificios humanos

Los relatos fundacionales de las culturas, las escrituras de sus religiones, son relatos sobre sacrificios fecundos en civilización, en progreso de la cultura. Son, además de un recuento de sabiduría antropológica, una forma de justificar o condenar el costo de semejante civilización: el sacrificio de uno para el beneficio de la mayoría. Finalmente, el mecanismo del chivo expiatorio representa, para las comunidades humanas, una economía de su violencia doméstica, una gracias a la cual es posible que sobreviva la especie. La ciencia del sumo sacerdote/rey, de los dueños del

mundo, sus objetos y sujetos, es la del arte de la guerra: qué sacrificios son precisos para alcanzar ciertos fines.

Lo que se juega en la cuestión religiosa y aquello acerca de lo que las religiones han educado a sus fieles es la cuestión del sacrificio. ¿A quién hay que matar? ¿Quién vale la pena que muera y con qué motivo? ¿Quién no importa (que muera)? ¿Por qué vale la pena sacrificarse? Hoy. Ahora. Por un mejor propósito. ¿Cuál puede ser ese mejor propósito? ¿Qué rostro hay que ignorar? ¿Qué rostro hay que temer? ¿Qué cuerpo está disponible, a la mano, para la tortura, para la indiferencia? ¿Qué sacrificio hay que hacer y qué sacrificio se debe evitar?

La cuestión del sacrificio ha sido un tema recurrentemente abordado por la tragedia, por la liturgia de las religiones y, recientemente, por el arte contemporáneo. Por ejemplo, en el cine de Miyazaki o en las obras de Teresa Margolles y el Colectivo Semefo. El Estado ilustrado ha ignorado la cuestión y la sola razón ha venido a justificar holocaustos. Los derechos humanos le han opuesto como límite a la razón instrumental el reconocimiento de la dignidad humana, independientemente de un recurso a la teología. Girard puede ayudarnos a recordar que hay un límite que ha de ser respetado: la vida humana. Lo que hace la teoría mimética en la filosofía de René Girard es vérselas con que la revelación judeocristiana significa, para el mundo moderno secular, la comprensión filosófica “No matarás”. Y Nussbaum puede ayudarnos a replantear la investigación sobre la verdad del hombre al invitarnos al examen de la vida (“Conócete a ti mismo”) y a reunificar creativamente la experiencia humana en estos días de la hegemonía del fragmento. Y, más aún, puede ayudarnos a prever una educación para la paz. Aunque la del arte no sea una vocación invariable a la edificación, como quería Platón, puede servirnos, asimismo, como un despertador a las seis de la mañana o como una cubetada de agua fría para llamar nuestra atención sobre los valores que no han de ser transgredidos y que demandan respeto.

Recientemente, los actos terroristas en diversos países, lo mismo que los crímenes del holocausto del 11S y, más acá, la desaparición a manos del Estado de las miles y miles víctimas de la guerra contra el narco, el secuestro y muy probable asesinato de, por lo pronto, los 43 normalistas de Ayotzinapa. El niño sirio que migraba, con su familia, hacia una vida libre de la guerra y, trágicamente, naufragó en la playa y la invitación que ha representado a la hospitalidad con las víctimas de la guerra, ha sido eclipsado en los medios por la multitud de atentados terroristas que han alertado recientemente al mundo y que ponen a los más poderosos a inclinarse hacia decisiones militares podemos, ojalá, observar la arbitrariedad del asesinato, si no nos ponemos del lado de las personas violentas y las justificamos. Esta experiencia moral, la de la indignación, debería enseñarnos nuestra responsabilidad para que nunca más vuelva a faltar ninguno de nosotros. De los otros.

La educación para la autonomía y el consumo muestran, así, su insuficiencia y su falacia. No estamos hechos para complacernos. La libertad no es autonomía, sino responsabilidad hacia el otro. La educación no ha de servir a la sujeción de la alienación sino al cuidado del prójimo. Una educación que promueva la compasión también promueve la responsabilidad que cada uno de nosotros tiene con la hospitalidad.

Ya que no podemos seguir apelando a la argumentación teísta para fundar nuestra vida común en mundo multicultural, es preciso educar para el recto ejercicio de la libertad y la responsabilidad mediante la invitación al bien, al que hemos descubierto en las acciones virtuosas

o en su ausencia. La dignidad de los otros demanda de nosotros ser admitida como demanda respeto la libertad del otro para decidir. Si nos cuidamos de la rivalidad que lleva a la violencia, podemos hacer fructífera la colaboración entre las personas, promover la porosidad de la identidad propia ante la diferencia que representa, por supuesto, una amenaza para dos identidades cualesquiera que se encuentran: porque esa amenaza también representa la posibilidad de la novedad y, en la novedad, la posibilidad de la creación en la colaboración: la fecundidad de la acción y hasta la fecundidad de las familias y en las empresas comunes.

En su drama fundamental, las alternativas de las identidades enfrentadas son el sacrificio del otro o el sacrificio de sí. Las tradiciones religiosas evolucionaron del sacrificio humano al sacrificio interior, pero se han fundando alrededor de sacrificios. La fundación del Estado laico, no lo olvidemos, también ha reclamado sacrificios humanos y su legitimación sigue demandándolos. Que el Estado no pueda reclamar un teísmo no significa que deba expulsar a las religiones, sino que debe existir libertad de culto o aún de no tenerlo, sin medra de cada cual conozca su propia herencia y pueda convivir pacíficamente con la de los demás, como otro ciudadano libre y otro ser humano libre y digno. Comoquiera, ello no responde a la cuestión fundamental del sacrificio y de ello la educación humana ha de ocuparse, fundamentalmente: de la indisponibilidad de los otros al sacrificio.

Queremos una educación para que la persona pueda cultivar su personalidad. No una instrucción alienante que convierta a las personas en personajes útiles a la empresa o al Estado. No la tolerancia, que cultiva el odio al otro (Zizek, 2008), aunque reconozca su insacrificabilidad, sino la hospitalidad ha de concebirse como modelo de apertura a la diferencia, al reconocimiento del otro.

Educar para reconocer la gracia significa desafiar la instrumentalización de las personas: invitar a establecer lazos no utilitarios ni rivalísticos con los otros. Reconocer la gracia no sólo es tarea de la inteligencia sino, y principalmente, de la razón práctica. Reconocer la gracia es reconocer al otro en su necesidad. Todos nos necesitamos a todos. Ese es el auténtico desafío de una educación multicultural: la apertura no violenta a la otredad. Compasión, perdón, reconciliación y hospitalidad, son palabras. Pero también son más que palabras: son acciones que propician el encuentro.

En última instancia, no basta la ciencia ni es suficiente la empatía para discernir el bien del mal. Sin embargo, la práctica de la crítica y el diálogo y la capacidad de ponernos en los zapatos del otro acaso representen nuestra mejor oportunidad para desarrollar todas nuestras capacidades, por un lado, y para enfrentar la violencia, por otro. En ese camino seguramente tenemos mucho que aprender sobre la relación entre la educación y los sacrificios humanos al enfrentarnos a las cuestiones sobre las que Shakespeare, Platón y Aristóteles, Girard y Nussbaum están llamando nuestra atención, preguntas sobre la violencia y la reconciliación. El asunto requiere un cuidadoso tratamiento propio.

El ser humano: fin final de la creación

Si bien, los manuales de filosofía suelen ponderar la primera de las tres Críticas de Kant, la de la razón pura no es, a mi juicio, ni lejanamente, su obra más interesante. Ciertamente que su giro copernicano revolucionó la historia de la filosofía, pero quienes enfatizan esta obra sin relación a otras del ingenio kantiano, son como quienes compran el boleto de una película y luego no entran a verla. En efecto, no todo lo que hay que decir sobre las ideas (Dios, la inmortalidad del alma y el mundo) lo dijo en su *Crítica de la razón pura*. Si su conclusión, en la primera crítica, fue que no cabe intuición sobre Dios o el alma, y por tanto es imposible concebir un conocimiento cierto en este ámbito (de la razón pura teórica), el filósofo de Königsberg no hizo otra cosa que desplazar las cuestiones centrales de la metafísica a la aplicación práctica de la facultad de la razón pura, que vendría a ser la pura práctica y a la que llama, para evitar confusión, metafísica de las costumbres (Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p. 5), donde postula el imperativo categórico como criterio universal de la acción libre para cualquier criatura racional.

Sin embargo, tal vez el sitio de la obra kantiana donde mejor resignifica la tradición filosófica heredada se encuentre hacia el final de la tercera crítica, sobre la facultad de juzgar con referencia a fines, de la que tanto se dice que hace de gozne entre las otras dos críticas. Su *Crítica del juicio* (o, mejor, de la facultad de juzgar), se divide en dos partes. La primera trata analíticamente lo bello y lo sublime. La segunda, la facultad de juzgar teleológica. A estas le sigue un Apéndice sobre la metodología de la facultad de juzgar teleológica. Aquí podemos apreciar las consecuencias de su primera crítica para la tradición metafísica. Si para la facultad de juzgar determinante es ilegítimo hablar sobre Dios y el alma, no obstante, la facultad de juzgar reflexionante posee un fuero peculiar para juzgar en relación a fines. Se trata de una facultad de juzgar reflexionante, como la llama Kant, que emite juicios de valor sobre aquello que se le presenta. Ya no se trata sólo de una facultad de conocer que persigue la verdad, sino de una facultad para juzgar medios en relación a fines y juzgarlos apropiadamente. Pero su relación con el juicio también va en el sentido de que el propósito de ese declarar es emitir una sentencia sobre aquello que se juzga, tanto como en el de que ello se hace en un juzgado, sea el de la intimidad de la conciencia, la crítica del arte o la ciencia; o el tribunal de la justicia. O ante el resto de la humanidad. O ante Dios.

Bien es cierto que nada cabe que aporten dichos juicios sobre los fines al discurso sobre el conocimiento del mundo. Aristóteles nos había enseñado que, sobre las realidades que más se puede saber es sobre aquellas que el conocimiento resulta menos interesante, mientras que sobre Dios bien poco se puede decir, aunque dicho conocimiento fuera para él el más alto. Kant, por su parte, y con una sensibilidad poética y religiosa más judeocristiana que helénica, muestra la imposibilidad de una teología física, como la habían intentado Platón contra los poetas y Aristóteles hacia el final de su *Metafísica*, quien, por cierto, llamaba *Teología* a los libros que Andrónico de Rodas ordenó bajo el título que hoy conocemos. En efecto, para Aristóteles, Dios sería accesible al conocimiento como causa final, primer motor. Así, Aristóteles procedió de la teleología a la teología. Kant admite este movimiento, pero rechaza la posibilidad de una teología física. Si no se puede saber nada sobre Dios, no obstante, es legítimo postular una fe práctica (Kant, *Crítica del juicio*, 338 y ss.) fundada en una ética derivada de una teleología filosófica. De alguna manera parece implicar una relectura cristiana del intelectualismo socrático. Se le critica que conocer intelectualmente el bien no necesariamente nos hace perseguirlo en la acción; más

dramáticamente lo plantea Pablo cuando afirma “Hago el bien que no quiero y el bien que quiero hacer, no lo hago” (Rm 7, 19-25). Acaso conocer el bien sea... hacerlo, y hacerlo por sí y no por un interés, además, con intenciones rectas. Aún si la experiencia del mal está demasiado presente.

El argumento que Kant expone aquí es de sumo interés y, aunque advierte claramente que no conduce a un concepto determinado de Dios, nos coloca frente a la posibilidad de un autor moral del mundo, lo que es hartamente más significativo que, por ejemplo, un motor o un relojero. Considera el mundo como un sistema de fines y a éstos en relación a un diseño inteligente del mundo (Kant, *Cr. J.*, 313). Señala al ser humano como fin final de la creación (302-305), a condición de que sea moral; distingue entre teleología física y ética (Kant, *Cr. J.*, pp. 305-314), y elabora una prueba moral de la existencia de Dios (Kant, *Crítica del juicio*, 317-323), garante común tanto de la teleología física como de la teleología ética.¹⁸

A mi juicio, no es difícil conciliar esta teología ética de Kant con los datos de la revelación judeocristiana, que tampoco admitiría el conocimiento determinante de Dios, sino que identifica la piedad con la caridad, pues a Dios, a quien nadie ha visto nunca, se lo puede amar en las creaturas y, principalmente, en la más alta de la creación: el hombre, a quien Kant reconoce como fin final de la creación debido a su entendimiento.

Afirmar y promover la dignidad humana en la república atea

La razón mitológica, además de por Platón y más profundamente, fue depuesta por la racionalidad cristiana, que la suplió en funciones declarando ídolos y demonios a los dioses que los antiguos habían entronado y adorado, impidiendo, también, entrenar a la razón como diosa. Los padres de la Iglesia, que no creían en dioses de relatos y los llamaron demonios, leyeron los mitos entendiéndolos como pasiones, es decir: como sacrificios. Donde estuvieron los mitos, estuvo luego

18 Un botón de muestra: “En base a este principio, así determinado, de la causalidad del ser originario, tendremos que considerar a éste no sólo como inteligencia y como legislador para la naturaleza, sino también como jefe superior legislativo en un reino moral de fines. En relación con el bien supremo, posible únicamente bajo el régimen de este principio, o sea, con la existencia de seres racionales bajo leyes morales, concebiremos este ser originario como omnisciente, de suerte que no se le oculte ni siquiera lo más íntimo de los sentimientos (lo que constituye el verdadero valor moral de los actos de los seres racionales del mundo); como todopoderoso, para que pueda hacer que toda la naturaleza se adapte a este fin supremo; como infinitamente bondadoso y, al propio tiempo, justo, porque estas dos propiedades (unidas: la sabiduría) constituyen las condiciones de la causalidad de una causa suprema del mundo como bien supremo bajo leyes morales; y asimismo podemos concebir en él las demás propiedades trascendentales, como la eternidad, la ubicuidad, etc. (pues la bondad y la justicia son propiedades morales) requeridas con respecto a este fin final. De esta suerte, la teleología moral suple la falta de la física, y funda por vez primera la teología, pues la última, si procediera consecuentemente sin tomar prestado solapadamente algo a la primera, no podría fundar de por sí más que una demonología incapaz de concepto alguno determinado” (Kant, *Crítica del juicio*, pp. 313-314).

el cristianismo. Quién sabe si nuestra moderna ciencia no le deba tanto o más, como afirma por ahí Girard y acaso pueda rastrearse, al desencantamiento del mundo que demanda el primer mandamiento de la Ley judía que a la crítica filosófica. El primer mandamiento de la Ley de Moisés manda amar a Dios sobre todas las cosas; a Dios, a quien nadie ha visto nunca. Quedan, así, distinguidos el mundo y Dios, y claro que el mundo sensible no es Dios, pues debido a su inconmensurabilidad, es, inclusive, inefable; así queda burlado el panteísmo que tanto sedujo a la filosofía griega y afirmada la trascendencia de Dios.

El cristianismo refutó los mitos que Platón tenía por peligrosos por incitar a la violencia gracias a las mentirosas representaciones de los dioses como seres en quienes existían mezclados el bien y el mal, como en los hombres, mientras que asumió al Uno-Bien, el Dios perfectamente bueno de Platón. Pero, más acá del ateísmo, ¿qué nuevo relato vamos a poner en su sitio, conocidos la astucia de la razón y los monstruos que su sueño produce? Sobre todo, si consideramos que tenemos que ponernos de acuerdo acerca de lo que es bueno y de lo que es malo para poder representárnoslo a continuación en las instituciones culturales, en constituciones, los relatos con los que las justificamos y aquellos que éstas propagan porque su liturgia produce convicción en el relato.

Tal vez el valor de las religiones también se pueda medir en función de los ateísmos a los que dan lugar. El ateísmo pop del mundo contemporáneo, como ha resaltado Girard, está caracterizado por una moral semejante a la cristiana: sensible hacia los débiles, los pobres, los marginados, los pequeños, y, como ha visto bien Charles Taylor, es más bien que inmoral o relativista, promotora de una ética de la autenticidad que, finalmente, no está muy lejos de lo que Kant llamaría «autonomía».

Que el imaginario moral actual, laico, es heredero de un punto de vista compartido con el cristiano me parece que se puede mostrar no sólo en la herencia moral judía de la responsabilidad infinita, sino en que la lectura reivindicatoria de la víctima inocente de la Pasión supone el reconocimiento de la verdad detrás de la historia del Crucificado: su inocencia, la arbitrariedad de su asesinato, revela la indisponibilidad de la vida humana, irreductible al mundo natural e infinitamente valiosa, al punto que no ha de ser sacrificada sino amada. La revelación cristiana, más acá de sus contenidos teológicos, es la siguiente: “Amarás a tu prójimo”.

La afirmación de la dignidad humana es un presupuesto de la convivencia pacífica y del reconocimiento de los derechos de la persona. Aún si no se apela a la religión o la teología revelada, no obstante, incluso si se afirma el ateísmo, es preciso reemprender la teología filosófica y ver si aún puede ser vigente para determinar el bien y lo justo. Es preciso, se impone la responsabilidad de

defender lo humano y cultivar el mundo para que lo puedan habitar, en paz y responsablemente, nuestros hijos. En ello, la educación juega un papel primordial y Kant puede ayudarnos a argumentar la dignidad humana sin apelar a argumentación religiosa que, a la manera joánica, encontrara en el amor al prójimo la prueba del conocimiento cierto de Dios, el sumo bien. Aquí no abordaremos la provocativa propuesta de *ortodoxia radical* de John Milbank, quien llega al extremo de plantear la posibilidad de pensar una teocracia monoteísta mundial.

Kant y los preámbulos de la fe

Cuanto más me familiarizo con la tercera crítica de Kant, del discernimiento, más inexplicable, inexcusable e indiscernible me parece que tan olímpicamente la ignoren los manuales y los profesores que enseñan la doctrina kantiana, al menos en la literatura castellana. A mi juicio, es, con mucho, la más interesante, ambiciosa y sabia. Creo que el propio Kant valoró mal su papel en la filosofía al colocar su mérito en la primera de las críticas. El auténtico giro copernicano no ocurre sino hasta la visión de conjunto de las tres obras y, particularmente, en la tercera, que aborda por fin el problema de Dios, luego de dar cuenta de la analítica de lo bello y lo sublime. No sólo es conclusión de las tres críticas y gozne entre las dos anteriores, sino abordaje directo de los problemas de la filosofía, allende prolegómenos.

Es notable su tratamiento de la naturaleza como un sistema de fines y la teología filosófica que construye a partir de la consideración de la peculiaridad del ser humano en relación a la elección de los fines. La segunda parte de la tercera crítica es, prácticamente, una glosa del ascenso sugerido por Platón en las alegorías del sol, la línea y el mito de la cueva, en la *República*: el ascenso de lo sensible a lo inteligible, pero siguiendo muy de cerca el tratamiento aristotélico que asciende del movimiento en la física a la cosmología, en la que plantea su doctrina del primer motor, garante del movimiento del cosmos, imitado y seguido por los astros “como un general a su ejército”, como objeto de deseo. Sin embargo, el tratamiento kantiano de este recorrido, en lugar de organizar piedras y motores en una cadena causal, plantea el ascenso de lo sensible a lo inteligible en el ascenso de la naturaleza como sistema de fines hacia el diseño inteligente de un creador mediante un argumento moral de la existencia de Dios, salto que consigue dar desde la facultad de desear («facultad de querer», según alguna traducción) y del hombre como fin final de la naturaleza.

La reducción de los estudios kantianos al de su encumbrada epistemología, me parece franca ceguera, negligencia o hasta un intento de encubrir lo verdaderamente relevante de la obra kantiana, por el motivo que sea, y ello incluso desde la perspectiva del propio sistema kantiano y sus intereses, pues la primera crítica no es sino un preludio de la tercera, pináculo del sistema y gozne que une las dos críticas anteriores. Tal torpeza se asemeja a la de quien, luego de hacer una fila tediosa y larga para comprar un boleto para el cine, lo tira y se regresa a su casa sin ver la película. En efecto, los problemas realmente importantes de la filosofía son aquí abordados: Dios, el alma y la libertad.

Llama la atención hasta qué punto esta nueva metafísica kantiana admite la revelación cristiana del mundo. Afirma, como la tradición cristiana, que el conocimiento de la experiencia sensible, en esta materia, son burlados: nada nos enseñan sobre Dios. Sin embargo, mediante el amor es posible otro género de conocimiento de Dios, afirmar la tradición cristiana; muy cerca de Pascal, a mi juicio, Kant defiende la apuesta: actuar como si existiera. Para Kant, la fe (teorética) resulta un abuso de la razón en su facultad de conocer, pues tales son asuntos de la fe (práctica).

Una vez más, como con Platón, el objeto de estas elucidaciones no es discernir si Kant era un creyente o un ateo. Más bien, querría intentar argüir a favor del Concilio de Trento, que afirma que Dios es accesible a la razón. Es preciso distinguir la racionalidad de la fe de la irracionalidad de ciertos creyentes. En este sentido, cabe comentar un cuento escrito por Chesterton en *La inocencia del padre Brown*, donde desenmascara a Flambeau, un ladrón disfrazado de cura, porque, en medio de una discusión teológica, este último ataca a la razón. Semejante afirmación evidencia su pobre formación filosófica y teológica, revelando al ladrón disfrazado de sacerdote. El padre Brown le explica cómo se delató:

La razón siempre es racional, aun en el limbo, aun en el último extremo de las cosas. Ya sé que la gente acusa a la Iglesia de rebajar la razón; pero es al contrario. La Iglesia es la única que, en la tierra, hace de la razón un objeto supremo; la única que afirma que Dios mismo está sujeto por la razón (Chesterton, 2008).

Está claro que de lo que más vale la pena preguntarse, menos puede saberse con seguridad. Podemos llegar a conocer más o menos exhaustivamente las cosas del mundo. Pero el saber científico que poseemos, si bien nos asombra y maravilla, no satisface nuestro anhelo de infinito y eternidad ni esclarece para nosotros el sentido de la vida. Cuanto más sabemos, más advertimos la insuficiencia de nuestro saber. En ello concurren Aristóteles, cierta tradición Escolástica y Kant. El conocimiento de Dios es el más deseable, pero también el más arduo.

La teodicea (filosófica) y la teología revelada nos aportan diversas pistas, según su método propio. La cuestión es si hay una intersección entre ambas, algún área conocimiento que, no obstante haber procedido de la revelación, sea accesible a la razón natural. En última instancia: ¿el Dios de Abrahán y Moisés, el Dios de Jesucristo, son accesibles a la razón; tienen algo que ver con el Dios de los filósofos? Y, si en efecto se relacionan, ¿qué tendrán que ver el motor inmóvil y el pensamiento que se piensa a sí mismo de Aristóteles con la demanda de santidad –testimonio y martirio: experiencia– de la fe cristiana?

Santo Tomás nos enseña que hay una intersección entre la teología natural y la revelada, a la que llama «preámbulos de la fe», donde señala que la fe no sólo no es ajena a la razón, sino que la demanda:

La existencia de Dios y otras verdades que de Él pueden ser conocidas por la sola razón natural, tal como dice Rom. 1,19, no son artículos de fe, sino preámbulos a tales artículos. Pues la fe

presupone el conocimiento natural, como la gracia presupone la naturaleza y la perfección lo perfectible. Sin embargo, nada impide que lo que en sí mismo es demostrable y comprensible, sea tenido como creíble por quien no llega a comprender la demostración (*Summa Theologica*, q. 3, a. 2).

Las pruebas de la existencia de Dios, que el propio Tomás de Aquino recoge en cinco argumentos (*Summa Theologica*, q. 2), señalan que debe haber un motor inmóvil, una causa incausada, necesaria, perfecta y que gobierna el mundo inteligentemente. No nos conducen, pues, al Dios de Abrahán, sino a su posibilidad, que no repudia a la razón. Sus argumentos no concluyen afirmando que tal o cual cosa sea Dios, sino que sentencian que “a eso le llamamos Dios”. De Dios, en fin, “no podemos saber qué es sino qué no es” (q. 3).

Pero la metafísica, para Kant, “no es más que el inventario de todos los conocimientos que poseemos, sistemáticamente ordenados por la razón pura” (*Crítica de la razón pura*, “Prólogo a la primera edición”). Y Dios no es objeto de esa forma de conocimiento. Su crítica de la facultad de conocer no está lejana de los límites epistemológicos que también le imponía al conocimiento la teología apofática que sistematizó Pseudo Dionisio y que asumen, entre otros célebres, Tomás y Kant. En ello concurren, pues, Kant y Aquino con san Agustín: “*Si comprehendis non est Deus*” (Sermón 52).

Tal vez haya otra vía para el conocimiento de Dios que la demostración racional, aún si ésta no estorba. Kant la sugiere. El más allá de la metafísica lo vio Kant aquende el ser: tras la acción, no tras el ser:

Tuve, pues, que suprimir el *saber* para dejar sitio a la *fe*, y el dogmatismo de la metafísica, es decir, el prejuicio de que se puede avanzar en ella sin una crítica de la razón pura, constituye la fuente de toda incredulidad, siempre muy dogmática, que se opone a la moralidad (*Crítica de la razón pura*, Prólogo a la primera edición).

Agustín ya había ofrecido una vía por la experiencia moral al Dios-Amor de Jesucristo que no está lejos de la propuesta kantiana: “Ama y haz lo que quieras. Si callas, callarás con amor; si gritas, gritarás con amor; si corriges, corregirás con amor; si perdonas, perdonarás con amor. Si tienes el amor arraigado en ti, ninguna otra cosa sino amor serán tus frutos”. El que ama a su prójimo, conoce a Dios.¹⁹

De nuevo, no muy lejos del postulado de Kant, el Salmo 33 extiende una invitación a la fe vivida, y no a la argumentación filosófica: “Haz la prueba y verás qué bueno es el Señor”. El

¹⁹ Mi amigo Álvaro Lujambio, atendiendo a nuestra debilidad y a la grave dificultad del amor, cuya cumbre es el testimonio, el martirio, pues “nadie tiene más amor que el que da la vida por sus amigos” (Juan 15, 13), me propuso la siguiente máxima revisionista: “Ama y haz lo que puedas”. En esa línea, aunque no sé si estaría de acuerdo con la sentencia, creo que Lutz Kefertstein propone la sociedad cosmopolita como ideal racional para replantear la convivencia a escala global.

testimonio se presenta, así, como una forma de la experiencia que podría ofrecer otro acceso al conocimiento de Dios.

Siguiendo a Levinás en su propuesta de una metafísica descentrada del ser, Jorge Medina sentencia que “la relación con el Infinito no puede ser ni presencia ni conocimiento, sino Deseo” (*¿El Mesías soy yo?*, Jus, 2010). Así, surge la pregunta acerca de si el acceso al conocimiento divino no es, también, una “responsabilidad infinita” una realización moral. Levinás y la teología judía se preguntan: ¿el mesías soy yo? Y yo también me lo pregunto con ellos.

En cualquier caso, Kant establece una división clara y ordenada de las capacidades humanas, misma que sigue a la de Aristóteles y, en buena medida, es adoptada por Nussbaum, a quien estudiaremos más adelante. A la razón pura teórica le corresponde el conocimiento de la verdad y, científicamente, sólo puede disertar legítimamente sobre el mundo natural. A la razón pura práctica, le corresponde juzgar sobre valores en el horizonte o reino de los fines y tal capacidad permite la peculiaridad que es la teología moral. Sobre ciertos fenómenos se puede juzgar con rigor científico. Pero sobre Dios, la libertad y la inmortalidad del alma cabe solamente apostar y aunque cabe argumentar, los argumentos sobre Dios no nos aportan un conocimiento al modo de la experiencia, sino que nos permiten reconocer la racionalidad de la apuesta. Otro tanto ocurre con la libertad. No podemos saber con rigor científico aquellas cosas que no podemos juzgar en cierta peculiar relación entre el apriorismo, que reconoce la necesidad, y lo empírico, que confirma la regularidad postulada, tal que se pueden postular juicios sintéticos *a priori*. Pero sobre la libertad no cabe esta forma de conocimiento. Ciertamente sólo conocemos a partir de las regularidades, mas el fenómeno de la libertad no se ofrece tan limpiamente como la gravedad a nuestro conocimiento.

Unas palabras sobre Kant y la guerra

La filosofía política clásica, que tan bien inaugura y retrata Platón en la *República*, había convocado a una cohesión de la comunidad política obrada en torno a la cohesión religiosa de una república teísta y, a lo largo de su obra, reproduce en varias ocasiones la necesaria defensa de la unidad religiosa, una posición que, adivino, debió ser difícil de soportar, considerando que fue el autor de la *Apología de Sócrates* y del *Critón*, tan vívidos recuentos de la injusticia cometida por un juzgado teísta contra su maestro, el piadoso Sócrates, quien fuera condenado por impiedad, de quien Platón escribe con devoción.

La tradición judeocristiana introdujo en la Historia de la política la novedad de la secularización, que, primero entendida en la tradición de las dos espadas, tomaría miles de años en realizarse, y aún imperfectamente. A Dios lo que es de Dios, al César lo que es del César. Los ideales de la Revolución Francesa son una síntesis de los sentimientos que animaron las relaciones de paz y el concepto que se hacían de bien quienes las han promovido para el Estado: libertad, igualdad, fraternidad.

La filosofía moral y política de Kant revela su entusiasmo por la autonomía como ideal de la Ilustración y como digno ideal humano, manifiesto en su celeberrimo *¿Qué es la Ilustración?* y tan limpiamente argumentado en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Aquí, no habla de un Dios perfectamente bueno, al modo de Platón y Plotino, sobre el sumo bien, sino que presenta una voluntad absolutamente buena como criterio legislativo racionalmente válido²⁰ y afirma la autonomía de la voluntad como principio supremo de la moralidad, oponiéndola a la heteronomía (53 y ss.). El imperativo categórico manda obrar conforme a razón y que la acción sea juzgada en relación al bien, más bien que a su conveniencia. Y el imperativo categórico, que impide valerse de los otros como medios solamente, sino que demanda afirmarlos como fines en sí mismos, no se concilia muy bien con el asesinato. Mas ese es uno de los fines que la guerra se propone en relación a sus fines, así sea la paz.

Kant comparte, si bien matiza, la propuesta de uno de los principales ideólogos de la Revolución Francesa, Rousseau, quien hablaba de un contrato social como condición para la paz y la cohesión interna de la sociedad, desplazando, así, el principio que probablemente más tiempo haya regido en la historia humana y que, no muy lejos de los días de Kant, fue planteado en la filosofía política de las nacientes naciones europeas bajo la máxima: *cuius regio, eius religio*, en las así llamadas Guerras de religiones.

Es, sin embargo, próximo a Hobbes en sus consideraciones sobre la política y, lo mismo que otros autores clásicos en este tema, como Agustín o De Maistre, tiene en cuenta tanto las violentas inclinaciones del deseo humano como las nefastas consecuencias de la guerra. Conoce y tiene en cuenta “lo absurdo de las inclinaciones naturales que hay en él”, que le “hace sufrir penas que él mismo ha ideado, además de las que le depara su propia especie con la opresión de los dominadores, la barbarie de las guerras, etc., a la vez que él mismo, en lo que de él depende, trabaja en la destrucción de su propia especie” (Kant, *Crítica del juicio*, 298-299). No es extraño que, a pesar de su declarado –aunque ponderado– entusiasmo por la Revolución Francesa, su filosofía política no pierda el carácter crítico de su filosofía y que haya compartido el miedo a la guerra de todos contra todos que temió Hobbes.

20 La naturaleza racional sepárase de las demás porque se pone a sí misma un fin. Éste sería la materia de toda buena voluntad. Pero como en la idea de una voluntad absolutamente buena, sin condición limitativa –de alcanzar este o aquel fin–, hay que hacer abstracción enteramente de todo fin a realizar –como que cada voluntad lo haría relativamente bueno–, resulta que el fin deberá pensarse aquí, no como un fin a realizar, sino como un fin independiente y, por tanto, de modo negativo, esto es, contra el cual no debe obrarse nunca, y que no debe, por consiguiente, apreciarse como mero medio, sino siempre al mismo tiempo como fin en todo querer. Y éste no puede ser otro que el sujeto de todos los fines posibles, porque éste es al mismo tiempo el sujeto de una posible voluntad absolutamente buena, pues ésta no puede, sin contradicción, posponerse a ningún otro objeto. El principio: “obra con respecto a todo ser racional –a ti mismo y a los demás– de tal modo que en tu máxima valga al mismo tiempo como fin en sí”, es, por tanto, en el fondo, idéntico al principio: “obra según una máxima que contenga en sí al mismo tiempo su validez universal para todo ser racional”. Pues si en el uso de los medios para todo fin debo yo limitar mi máxima a la condición de su validez universal como ley para todo sujeto, esto equivale a que el sujeto de los fines, esto es, el ser racional mismo, no deba nunca ponerse por fundamento de las acciones como simple medio, sino como suprema condición limitativa en el uso de todos los medios, esto es, siempre al mismo tiempo como fin.

En ese sentido, el antagonismo tiene un papel protagónico en el pensamiento de Kant sobre la guerra, pero también sobre el progreso. Es en *Hacia la paz perpetua*, donde se consagra el filósofo de Königsberg a la reflexión sobre la guerra. Observa la que Girard llamaría rivalidad mimética como motor de cierta construcción, de cierto progreso. Eso lo hace en consonancia, por cierto, con la sabiduría más antigua de la humanidad, preservada aún en nuestros días en los libros sagrados de las religiones más antiguas y en diversas obras literarias que, como la antiquísima *swastika*, representan la tensión provocada por la perpetua ambivalencia presente en cualesquiera relaciones humanas: la «insociable sociabilidad», la condición humana. He aquí que, a pesar del repudio natural que cualquiera tiene de salir de sí, cada cual se lanza a la convivencia con los demás para hacerse un sitio en el mundo y procurarse una vida propiamente humana.

Si el antagonismo tiene un papel tan protagónico en la constitución de la indómita naturaleza de nuestra forma de proceder, ésta debe estar limitada. La fórmula kantiana es el respeto, el sentimiento propiamente moral. El otro merece respeto. En consonancia con su pensamiento moral, su pensamiento político aboga por la paz entre los hombres y los pueblos y concibe el derecho de gentes no como una justificación de la guerra sino como el mandato de procurar la paz, en un contexto igualitario entre Estados libres, si aspira a llamarse cabalmente derecho y no promueve más bien la paz de las tumbas (Kant, *Hacia la paz perpetua*, 92).²¹

Qué hace Girard con las Escrituras judeocristiana

Seis años después de la publicación de *La violencia y lo sagrado*, en 1972, Girard publicó *Las cosas ocultas desde la fundación del mundo*, obra en la que argumenta que la revelación bíblica va en sentido opuesto al del mecanismo del chivo expiatorio antes descrito. Girard defiende la tesis de que el Dios de la Biblia toma partido a favor de la víctima inocente, no de los perseguidores. Para este autor, las Sagradas Escrituras deben interpretarse como una crítica y una condena al fenómeno del «chivo expiatorio», no como un ejemplo del mismo.

El ateísmo del que partieron sus investigaciones le permitió llevar a cabo, sin los miramientos ni los miedos que detuvieron a no pocos creyentes, la comparación entre los mitos y las Escrituras.

²¹ Pereda ofrece una síntesis apretada de *Hacia la paz perpetua*, donde se consagra el filósofo de Königsberg a la reflexión sobre la guerra, en los siguientes términos: “el razonamiento kantiano a favor de la paz perpetua: ésta sólo se consigue si, primero, se da un pacto entre Estados republicanos que deciden abandonar el estado de libertad salvaje imperante para formar una comunidad pacífica en la cual ninguno de los entes políticos pierde su soberanía porque ellos mismos, así reunidos, son la autoridad máxima que los regula y controla. Se trata, por ende, de una decisión racional vinculada con la concepción de un derecho de gentes que no debe consistir en un derecho de guerra, pues es este recurso, justamente, el que se intenta dejar atrás. Cualquier derecho de gentes que incluya un derecho de guerra (*ius ad bellum*) conduce, eventualmente, a la paz de los sepulcros, no a la paz en la que puedan convivir todos los pueblos y naciones” (Santiago, 2004: 8).

En semejante comparación se puede observar siempre, a juicio de Girard, la misma estructura que él describe como el «mecanismo del chivo expiatorio». Para él, hay una continuidad clara entre la centralidad del sacrificio en las religiones antiguas y la que le da el cristianismo. Llevó a cabo, pues, una lectura de la Escritura en donde lo que buscaba no era aprender sobre Dios tanto como le interesaba saber qué se podía aprender sobre la humanidad. Su conversión es, así, la consecuencia no solamente de una disposición espiritual sino la conquista de una inteligencia de las Escrituras que le reveló el secreto de la Escritura: la inocencia de la víctima sacrificada.

Girard expone que el Evangelio se opone al mito. Según él, ha definido el término, pues los cuatro evangelistas no ocultan, sino que dicen la verdad acerca de la violencia ejercida contra Jesús de Nazaret e incluso revelan hasta qué extremo incluso los propios seguidores de Jesús fueron víctimas del contagio mimético por el que ponerse de su lado significaba tanto como disponerse a la crucifixión uno mismo. Al tomar partido por la víctima, el Cordero revela al chivo expiatorio. Y es que los textos evangélicos nos invitan a ver el rostro divino de Dios precisamente en quien juega el papel de chivo expiatorio, o sea en el Cordero de Dios, y no en un Dios perseguidor.

También encuentra muchos textos del Antiguo Testamento en donde se expone y se dismantela el consabido mecanismo del chivo expiatorio. Así ocurre, por ejemplo, en la historia de Abraham e Isaac, que debe entenderse como un texto pedagógico que tiene la intención de acabar con la práctica de los sacrificios humanos entre los israelitas. Es decir, este texto del Génesis recrea la toma de conciencia por parte del pueblo hebreo, de que Dios no solamente prefiere el amor al prójimo sobre el sacrificio, sino que se opone plenamente a que nadie, en absoluto, sea sacrificado.

Por ejemplo, en Miqueas 6:68, encontramos: “Dios no quiere holocaustos, sino que el hombre se comporte con justicia, ame la caridad, y camine humildemente con su Dios”. Por si fuera poco, la prohibición de los sacrificios humanos se hace explícitamente en Levítico 25:25-28. En el Nuevo Testamento, encontramos la confirmación de esa enseñanza, ya que en el evangelio según San Mateo, Jesús mismo cita al profeta Oseas, quien menciona que Dios quiere obras caritativas en lugar de sacrificios. (Cf. Mateo 9:13 y 12:7 y Oseas 6:6).²²

Asimismo, Isaías 1:12-17, señala críticamente que el pueblo de Israel se halla tan obsesionado con los rituales del culto, que se ha olvidado de “rescatar al oprimido, defender al huérfano y abogar por la viuda”.

En *Veo a Satán caer como el relámpago*, de 1999, Girard presenta una interpretación del

²² Cf. “The Dawkins Delusion”, Alister y Joanna C. Mc Grath, p. 88.

Decálogo como un conjunto de prohibiciones del deseo mimético. Por su parte, el Segundo Isaías expone el destino del Siervo de Yahvé, a quien se describe como totalmente inocente y a quien se victimiza injustamente. Así, en Isaías 53:4-5, encontramos este texto:

Pero él tomó sobre sí nuestras enfermedades, cargó con nuestros dolores, y nosotros lo tuvimos por castigado, herido de Dios y humillado. Pero él fue traspasado por nuestras iniquidades, molido por nuestros pecados. El castigo, precio de nuestra paz, cayó sobre él, y por sus llagas hemos sido curados.

Asimismo, en el Sermón de la Montaña, Girard dice que Jesús apela a prevenir el conflicto mimético en su origen, sustituyendo las intenciones egoístas que surgen en el corazón humano por otras de carácter altruista, para así “ver a Dios” en la vida futura.

Estos textos y muchos otros (entre ellos, el de José y sus hermanos, Abel y Caín, todo el Nuevo Testamento) son interpretados por Girard como pasajes que advierten sobre el peligro de caer en la violencia mimética y el mecanismo subsecuente del «chivo expiatorio» precisamente para prevenir su aparición. Lamentablemente, como todos sabemos, este mensaje ha sido desoído frecuentemente a lo largo de la historia de la civilización.

En el telón de fondo de los argumentos de Girard, está su concepción, también platónica, de que la naturaleza infinitamente buena y justa de Dios es como la «atalaya» desde la cual Él juzga las prácticas religiosas de los israelitas primitivos. En consecuencia, son los textos bíblicos los que constituyen el vehículo por el cual Dios va corrigiendo las desviaciones de los sacerdotes y los reyes de Israel de la práctica de la justicia, la caridad y la integridad de carácter.

Se pueden hacer varias lecturas de la Biblia. Una es la de quienes la consideran un recuento de lo que vendría a ser «mitología hebrea» y nada más, que es la perspectiva que tomaron Feuerbach y Freud, entre muchos otros pensadores a partir de la Ilustración. Otros, siguiendo a Nietzsche, piensan que ambos testamentos dan forma a la «moralidad del esclavo» a partir del «resentimiento» contra el ser humano fuerte y valeroso. Para quien propugna estas lecturas de la Biblia, hay una oposición fundamental entre Dios y el florecimiento humano, por lo que se debe rechazar la revelación bíblica «in toto».

Pero también subsiste aún hoy en día la lectura de la Biblia que defiende Girard, la cual se hace cargo plenamente del hecho de que la religión hebrea y cristiana comenzó como sucesos

locales, en un momento dado. Pero que también, con ayuda de lo que C.S. Lewis llamaba una «imaginación bautizada»,²³ considera válida la interpretación de que por alguna razón el Dios único decidió revelarse ante “poetas rupestres o soñadores en tiempos bastante sencillos”, por lo que los autores de la Biblia consideraron dicha revelación como algo local, relacionándola con la colina o río particular donde ésta iba desarrollándose, como es natural que ocurra en un caso así. Como escribió a este respecto Chesterton, con su característica sabiduría y sentido del humor: “Si hubiera un ser como Dios, y si le pudiera hablar a un niño, y si le hablara en un jardín, el niño «sabría», por supuesto, que Dios vive en el jardín. No lo consideraría menos verdadero por esta razón. Si el niño dijera: ‘Dios está en todos lados: una esencia impalpable que penetra y sostiene a todos los constituyentes del Cosmos por igual’ –si, considero, el niño fuera a hablarme en tales términos, creería mucho más probable que se hubiera encontrado con la institutriz que con Dios” (2007: 21).

Para Girard, es precisamente por la tendencia humana a la proyección de los sentimientos hacia otros y la generación de una falsa trascendencia que la revelación bíblica es necesaria... La historia bíblica es la de un Dios amoroso, que nos va enseñando a dejar atrás a los falsos ídolos y a vivir en la verdad de la inocencia de la víctima y el rechazo del sacrificio, en primera instancia, y de la violencia en general, y la más importante de las falsedades que deben ser rechazadas es la falsa trascendencia que surge de nuestros deseos conflictivos y nuestra negación de ellos, a través de la violencia «sagrada»: el aprovechamiento de la sabiduría que sí implica la ciencia sobre los sacrificios, cuyo conocimiento ciertamente es capaz de contener la violencia. Mas la revelación bíblica entera es la lucha de Dios por llevar a su pueblo hacia esta nueva conciencia, la cual realmente lo distinguirá de las otras naciones. El rostro del verdadero Dios se revela gradual e inexorablemente como infinitamente amoroso, y alejado de toda violencia” (Kirwan, 2005: 71-72).

Ahora bien, al comprender esta apreciación de la revelación divina y valorar las Sagradas Escrituras y su tradición como el testimonio esencial de la misma, resulta que “el dirigirse de Dios al hombre, su salirle al encuentro, es más grande de cuanto pueda ser expresado con palabras humanas, más grande incluso que las palabras de las Escrituras” (Ratzinger, 2006: 150). En otras palabras, “la revelación tiene instrumentos, pero no es separable del Dios vivo, e interpela siempre a la persona viva que alcanza” (Ratzinger, 2006: 150).

Comoquiera que esto sea, la perspectiva bíblica que adopta Girard resulta «políticamente

²³ Dicha imaginación se caracteriza por la creencia en que hay un Dios creador cuya comprensión cabal escapa a nuestra capacidad intelectual, pero con quien el ser humano puede comunicarse, a condición de «ascender» figurativamente a un nivel superior, como Moisés ascendía al Monte Sinaí. También por la aceptación de Jesús de Nazaret como la segunda persona de la Trinidad.

incorrecta» en un ambiente cultural tan secularizado como el actual, si bien esta secularización es incapaz de advertir que la fuente de sus interpretaciones ya pertenece a la naturaleza propia de las Escrituras, a la luz de las cuales leemos el mundo más de lo que advertimos: hacemos creativas y novedosas de los textos bíblicos. Si su doctrina es difícil de aceptar por la economía de elementos con que su teoría unifica nuestros conocimientos, cuya fragmentariedad parece característica de nuestro tiempo, todavía resulta más difícil de tolerar para la mentalidad científica que ha desechado las Escrituras como relatos morales poéticos, en el mejor de los casos. Pero esa piedra que desecharon los constructores es la que Girard convierte en piedra angular: el sacrificio de Jesús es la llave de nuestra ciencia pues, afirma, no dejamos de quemar brujas porque tuviéramos ciencia, sino que desarrollamos la ciencia porque dejamos de quemar brujas.

Hoy sabemos que la gran peste en Europa fue provocada por un bicho que viajaba a bordo de las ratas. Los contemporáneos de la peste, alegaron que la causa de todo aquello eran los judíos, a quienes persiguieron. Solamente fuimos capaces de aprender la verdadera causa de la peste una vez que dejamos de admitir como legítima la culpabilidad de los judíos.

Aquella que Pablo llama “ciencia de la Cruz”, Girard la toma en serio y la advierte detrás, incluso, de la mentalidad positivista que deja de admitir, en la física, la posible causa última de la naturaleza en la creación para afirmar solamente aquellas causas próximas capaces de explicar como fenómenos físicos los diversos fenómenos de la materia en el cosmos. Por mucho que el origen de nuestras convicciones y nuestro lenguaje científico procedan de los desarrollos de la filosofía griega, no hay que olvidar que las mejores filosofías griegas no dejaron de coquetear con el panteísmo, que confunde al creador y la creación; esa tentación no la tiene la Escritura desde que el primer mandamiento de la ley de Dios afirma la trascendencia divina: nada de aquello que somos capaces de conocer mediante nuestra experiencia sensible es Dios. Si el judaísmo admite la providencia divina, lo hace sólo a costa de la trascendencia de Dios y el propio Juan afirma que “a Dios nadie lo ha visto nunca”. Nada de lo que vemos es, pues, Dios.

Podemos encontrar algunos comentarios que iluminan el significado del pensamiento de Girard en el libro *A Secular Age*, de Charles Taylor, un erudito historiador de las ideas, publicado en 2007. He aquí lo que dice en torno a la perenne susceptibilidad humana de fascinarse con la muerte y la violencia, que puede concebirse en su raíz como una manifestación primitiva de nuestra naturaleza como «homo religiosus»:

Esto no significa que la religión y la violencia sean meramente alternativas. Por el contrario,

la mayor parte de las religiones ha estado imbricada con la violencia, desde los sacrificios humanos hasta las masacres inter-comunitarias. Porque la mayoría de las religiones, históricamente consideradas, ha permanecido sólo muy imperfectamente orientada al más allá. Las afinidades del culto de la violencia con lo religioso en sus diferentes formas son ciertamente palpables.

Lo que sí puede significar, sin embargo, es que la única forma de escapar realmente de la inclinación hacia la violencia radica en algún punto del giro hacia la trascendencia, por el amor sin reservas a un bien que está más allá de esta vida” (Taylor, 2007: 639).

Vale la pena citar otra reflexión que hace el mismo Taylor, convergente con la visión Girardiana en torno a la violencia:

Donde quiera que acciones motivadas por altos ideales no son templados, controlados, y en última instancia inundados por un amor incondicional a los beneficiarios de las acciones, tiende a surgir una horrenda dialéctica por la que se desarrollan métodos de coerción, despotismo, tutelaje, y finalmente desprecio y rudeza, al intentar darle la forma deseada a un material humano que resulta generalmente refractario a lo deseado por el benefactor (Taylor, 2007: 697).

Taylor señala que este argumento se ilustra con claridad en la novela *Los Poseídos* o *Los endemoniados*, de Dostoievski, pues en la medida en que los protagonistas revolucionarios están convencidos de que ellos son totalmente buenos y que el mal está «allá afuera», en el enemigo, son incapaces de recapacitar sobre la necesidad de la comprensión y el perdón. Es solamente cuando Shatov, el personaje clave de la novela, llega al reconocimiento de que «todos somos culpables», que aparece la posibilidad de generar una plataforma de co-responsabilidad con quien hasta entonces ha sido el enemigo, percibido como alguien completamente malvado.

Un excelente ejemplo de una iniciativa constructiva y no vengativa en años recientes se puede advertir en la Comisión de Verdad y Reconciliación, que promovió Nelson Mandela en Sudáfrica hace una veintena de años, o en el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad, que surgió alrededor del asesinato del hijo de Javier Sicilia. Como su nombre lo indicaba, por medio de ella la mayoría sudafricana, guiada hábilmente por Mandela, renunciaba con generosidad a la

venganza y a una inminente guerra civil, aunque sin dejar de alentar la revelación de los abusos cometidos por la minoría blanca en los años de opresión.

También en este tenor ha sido la respuesta del Dalai Lama frente a la opresión china en el Tibet, buscando transfigurar la categorización violenta de la realidad, para sentar las bases de un nuevo tipo de vida en común. No obstante, es de temerse una conflagración futura a menos de que el gobierno chino permita mayor libertad y autonomía a los budistas tibetanos, pues para lograr una paz duradera se requiere que ambos interlocutores hagan esfuerzos genuinos por conseguirla. Como todos sabemos, “para bailar se necesitan dos”.

En resumen, tanto Mandela como el Dalai Lama ejemplifican con su trayectoria política que el conflicto mimético que Girard describe puede prevenirse cuando un líder caritativo es capaz de inspirar en sus seguidores la convicción de que lo ideal es construir una sana convivencia a partir del perdón.

Lo real es sacrificial

El mérito de la teoría mimética no está en reconocer la figura que trazan los procesos históricos por los que atraviesa el peregrinar humano –un triángulo o un polígono–. Esto ya lo hacen todas las tradiciones religiosas y, en nuestro tiempo, la tradición antropológica del XIX y el XX. No es extraño, si consideramos, como la teoría mimética, que es nuestro saber sobre los sacrificios aquel por el que llegamos a convertirnos en humanos, tanto porque la evolución humana tiene como condición el descubrimiento del mecanismo del chivo expiatorio, como porque a éste le debemos nuestra civilización. De nuestro saber sobre los sacrificios proceden el resto de nuestros saberes, primero desarrollados para el enriquecimiento del ritual por el que nos los representábamos, y que está manifiesto tanto en la forma de los ritos como en el relato de los mitos, que invariablemente refieren a un acontecimiento del que son una re-presentación (ritual, textual): la persecución y el asesinato violento de una víctima, perpetrados por una multitud. La frecuencia de su representación y la recurrencia de su ocultamiento son dos datos muy notables acerca del mecanismo del chivo expiatorio. En torno a los sacrificios, hemos aprendido lo que sabemos, aunque hagamos todo por ocultárnoslo.

Los antropólogos del siglo XIX tuvieron la audacia de emprender una aventura cultural verdaderamente fascinante al develar lo que habíamos ocultado: se enfrentaron a los mitos y ritos de las comunidades humanas para descubrir aquello que hemos argumentado en el capítulo anterior: la presencia del mecanismo del chivo expiatorio al centro de *todas* las religiones del mundo. Conforme se aproximaron al núcleo de la religiosidad humana, fueron reconociendo sus

semejanzas y patrones —o, mejor aún: en qué sentido *difieren* en el mismo sentido los mitos y rituales religiosos.

Fue su devoción positivista lo que les permitió, aunque con imprecisión y aproximativamente, *transgredir* los tabúes por los que se ocultaron durante siglos, y particularmente para quienes dependían culturalmente de ellas, al investigarlas, las formas y el significado de las violentas propias de la religiosidad arcaica, tan idénticas a las nuestras. Sin embargo, fue también su devoción positivista lo que les impidió ir mucho más lejos del mero reconocimiento de la simple equivalencia de todas las tradiciones religiosas. A los positivistas solamente les es dado, estrictamente, tratar con datos. Pero los datos son ciegos. No *significan* nada. No si no son interpretados.

El mérito de la teoría mimética está en haber dado con la interpretación que vuelve inteligible y consistente el saber común a las tradiciones religiosas, más allá del mero reconocimiento de su regularidad y en ser capaz de identificarlo en los fenómenos de indiferenciación: identificación y contra-identificación mimética. Para reconocer este saber religioso en sede científica, era precisa una hermenéutica, una ciencia *judeocristiana*. ¿A qué me refiero? (Este no es un mero juego de palabras, por mucho que a cierta herencia positivista, inconsciente de la procedencia de su desmitologización, pueda resultarle un oxímoron). Me refiero a la lectura que permite relacionar en dos relatos aparentemente disímbolos la diferencia que les es común. Los positivistas y Nietzsche dependen de una hermenéutica como la bizantina, capaz de relacionar la *figura de Edipo* y la *figura de Jesús*, fundando en las posibilidades de la analogía, que reconoce en dos términos distintos aquello que les es común, lo *analogable*. Esta hermenéutica procede mediante la precisa definición de paradigmas o modelos, que se convierten en punto fijo para ulteriores comparaciones. Es a este método que los bizantinos, entonces, y ahora Von Balthasar, deben lo revelador de sus obras: “los Bizantinos interpretan toda la literatura antigua como Pasiones” (Girard, 2006b: 98). Sobre esta clase de lectura, Michel Serrés, en el discurso con el que da la bienvenida a la Academia Francesa a René Girard, le dice:

El origen de la tragedia, que Nietzsche busca sin encontrarlo, lo ha descubierto usted; yacía, a plena luz, en la raíz helénica del término mismo: *tragos* significa, en efecto, chivo, ese chivo expiatorio que las multitudes dispuestas a la carnicería expulsan tras cargar sobre él los pecados del mundo, los suyos propios, y del que el Cordero de Dios invierte la imagen. (SERRÉS en GIRARD, 2006b: 152).

Podríamos decir que otro auténtico descubridor del origen de la tragedia en el mundo moderno es Freud: él descubre en la hipótesis del asesinato fundador, primero, y luego de la multitud de asesinatos paralelos, la *ratio* común a los datos que ya habían sistematizado los antropólogos positivistas. Pero no es del todo justa la valoración del trabajo nietzscheano que hace aquí Serrés. Nietzsche sí que reconoce la dirección que hay proceder para dar con el origen de la tragedia; sin embargo, descubre algo que es mucho más valioso que el origen de la tragedia, y esto sí con una precisión inaudita: su *significado*, el significado del sufrimiento humano en relación a su representación moral y religiosa. Si creemos contra los estructuralistas, quienes lo

miran como si fuera un místico o un mago ininteligible pero interesante, y a favor de Girard, que Nietzsche no está más allá de toda posibilidad interpretación, sino que se pueden reconocer en su obra intenciones, discursos y argumentos, habría que reconocer que:

Lo esencial de la genealogía nietzscheana es lo religioso. En su genealogía, en lo que tiene de esencial, encuentro los rasgos comunes entre el mito y el cristianismo, así como la diferencia de éste con el mito. Si se da usted cuenta, se trata siempre de la distinción entre hechos e interpretación. Pero, suprimiendo la problemática religiosa y la del sacrificio, el deconstruccionismo evita toda elección... (GIRARD, 2006b: 12-121)

Nietzsche ve más lejos que Freud y que los deconstruccionistas al afirmar no solamente que Dios ha muerto, en el sentido que se le da en nuestro tiempo a la expresión: el Dios judeocristiano, que es un dios mortal como el resto de los dioses de los que tenemos noticia, porque *nosotros lo hemos creado* y depende por tanto de que lo venera una civilización, como la griega veneró a Apolo, va agotando su poder inspirador: el mundo se ha desencantado y hemos reconocido, adultos al fin, que nuestra indignidad y nuestra gloria no tienen mayor trascendencia. Nietzsche no solamente reconoce la falsa trascendencia de los dioses paganos, que quiere volver a proponer porque reconoce el valor educativo que han tenido en la preservación del orden social,²⁴ sino que entiende el verdadero significado de esa falsa trascendencia al negarse a admitir la identificación, que los positivistas hicieron inmediatamente, lo mismo que Freud, de todas las tradiciones religiosas con la judeocristiana. Escribe Girard: “[Nietzsche] Sabía demasiado sobre la mitología pagana como para no rebelarse ante la pobre asimilación de lo judeocristiano a lo pagano” (Girard, 2000: 245).

Por un lado, Nietzsche da crédito a la operación de los positivistas hasta cierto extremo. Por otro, rechaza la totalidad de la generalización. Es decir: reconoce que hay algunos elementos análogos al mito y la Biblia; por otro, reconoce que hay otros elementos que sería imposible querer tomar por análogos, pues son irreductibles y, aún, contrarios.

Leamos a continuación un pasaje importantísimo para entender la inteligencia religiosa de Nietzsche, de donde aprenderemos los términos de esta analogía. El fragmento que leeremos está publicado en *Fragmentos póstumos (1885-1889)* bajo el número 14[89]. El título: “Contramovimiento: la religión. Los dos tipos: Dioniso y el Crucificado”. Me permito reproducirla íntegramente a pesar de tratarse de un documento no destinado aún a la imprenta por su autor y de resentirlo en el pulimento de ciertas frases:

24 “Nosotros, pocos o muchos, los que nos atrevemos a vivir de nuevo en un mundo *des-moralizado*, nosotros, paganos según la fe: nosotros somos también probablemente los primeros en entender qué es una fe pagana: tener que representarse *seres superiores*, pero seres más allá del bien y del mal, a todo ser-superior, tener que devaluarlo incluso como ser-inmortal. Nosotros creemos en el Olimpo, y no en el ‘Crucificado’...” (NIETZSCHE: 2006-2008: 673).

A sostener con firmeza: el ser humano *religioso* típico –¿acaso una forma de *décadence*?

Los grandes innovadores son todos sin excepción enfermizos y epilépticos: ¿pero no estamos dejando fuera un ser humano religioso, al *pagano*? ¿No es el culto pagano una forma de acción de gracias y de afirmación de la vida? ¿No tendría que ser su más alto representante una apología y una divinización de la vida?

Tipo de espíritu plenamente logrado y extasiado-desbordante...

¿tipo de un tipo que en sí asume las contradicciones y problemáticas de la existencia y las REDIME?

–En ese preciso lugar pongo yo al *Dioniso* de los griegos: la afirmación religiosa de la vida, de la vida entera, no de la vida negada y demediada

típico: que el acto sexual suscite hondura, misterio, respeto

Dioniso contra el “Crucificado”: ésta es realmente la oposición. No se trata de una diferencia respecto al martirio, pero éste tiene un sentido diferente. La propia vida, su eterna fecundidad, su eterno retorno, determina el tormento, la destrucción, la voluntad de aniquilar. En el otro caso, el sufrimiento, el «crucificado», en tanto que inocente, sirve de argumento contra esta vida, de fórmula para su condena.

Se adivina: el problema es el del sentido del sufrimiento: si un sentido cristiano o bien uno trágico... En el primer caso el sufrimiento debe ser la vía que lleve a un bienaventurado ser, en el último *el ser* es considerado como *suficientemente bienaventurado* para justificar incluso una enormidad de dolor

El ser humano trágico afirma incluso el sufrimiento más áspero: es bastante fuerte, deificante, para hacerlo

El cristiano niega incluso el más feliz de los destinos sobre la tierra: es bastante débil, pobre, desheredado, para sufrir incluso en esa y en toda forma de vida...

“el Dios en la cruz” es una maldición contra la vida, una indicación para liberarse de ella

el Dioniso cortado a trozos es una *promesa* de vida: ésta renacerá eternamente y eternamente retornará de la destrucción

Observemos primero el lenguaje que utiliza ya desde el título. Denuncia el procedimiento intelectual que sigue. Está refiriendo que, para representar el fenómeno religioso, hablará sobre dos “tipos”; la palabra inmediatamente nos relanza a su épica genealogía: a Platón y su teoría de las ideas, a los arquetipos, a las formas y las esencias, al procedimiento por el que nuestra ciencia procede de diferencia en diferencia, por el que nuestra inteligencia abstrae, es decir separa, discriminando de un ámbito dado unos elementos respecto de otros, como el escultor libera figuras de su encierro de piedra, como en la fundición por cera perdida el *molde* constriñe la forma hasta obtener un prototipo ejemplar, una *forma* concreta. Un tipo es el resultado de una discriminación de todo lo ajeno a una forma, y por tanto, de un ordenamiento de esa forma.

La escultura es un objeto del mundo. ¿Qué clase de ente es la escultura, su forma, representada en la inteligencia? Una *idea*, un ente que depende de nosotros para existir, de que nosotros nos la representemos, cosa que podemos hacer más o menos a voluntad. ¿Qué relación hay entre nuestra idea sobre la escultura y la escultura? Lo que les es común, lo que permite la analogía, es la posibilidad de reconocer cierta fijeza de la forma, algo inmóvil que sirve como punto de apoyo. ¿No vemos un juego imitativo? Una es representación de la otra. Ambas formas, entre las que hay una cierta identidad, difieren del resto de los entes del mundo análogamente. A aquello que es reputable como formalmente idéntico, cayendo bajo el mismo *molde*, y constituye un modelo, es a lo que llamamos un *tipo*.

Un tipo es... una representación. La perfección del tipo depende de con qué tino logre *re-presentar* aquello que significa: su forma original, a la que imita, sea ésta de la naturaleza o de su fantasía. ¿Y a qué especie de tipos se refiere Nietzsche en este pasaje? ¿Cuál es el referente de estos tipos, la diferencia que les es común, su identidad? El sujeto de este pasaje, respecto del que se afirman los dos tipos, es el martirio: se trata de un texto sobre el sacrificio, que afirma sobre este un cierto saber, identificable en la *oposición* representada por los dos tipos ideales de los que se habla; tal saber sobre el sacrificio tiene importantes consecuencias sobre el sentido que se le dé al sufrimiento al nivel de las creencias.

Un tipo está representado por Dioniso, un dios olímpico, representante de la piedad pagana que promueve Nietzsche; otro, por el Crucificado, representante de la tradición judeo-cristiana, incluso en los antecedentes platónicos que posee. Cada uno condensa una forma determinada, se convierte en *ejemplo* de otra cosa. Para la inteligencia humana, “todo es *signo* de otra cosa”: el signo refiere la re-presentación, la imitación que un objeto puede hacer de otro. Pero no se puede llevar indefinidamente las interpretaciones a otros signos; en algún sitio ha de fijarse el sentido que le quiso dar el autor a su discurso. Para Nietzsche no hay fenómenos morales “en sí”, sino interpretaciones de la acción humana, fundadas en sendas asociaciones de sentidos lingüísticos.

¿De qué es signo aquello que es común a los términos de la comparación? Dioniso y Cristo representan (“*stands for*”) todo aquello que es idéntico en todos los cultos, de donde se puede concluir con seguridad que su analogía, la pertinencia y validez del uso que se hace de ambos tipos ejemplares; asimismo, están justificados, en ese sentido, para dotar de sentido el sufrimiento humano a partir de una cierta reivindicación de la voluntad de poder o de la mansedumbre en cada caso. Pero ello, independientemente de la existencia de Dios, nos habla sobre los creadores de dioses que somos los hombres, dioses «humanos, demasiado humanos», como los homéricos: lo que nos dice acerca de los dioses y los hombres, nos lo dice acerca de esos dioses en quienes hemos de convertirnos, a la muerte de Dios, rechazada la alternativa de la imitación de Cristo.

Lo que es común a los cultos es el sacrificio, que aquí llama, nada extrañamente, con el nombre que le da la tradición cristiana: testimonio, *martirio*. En conclusión, “no se trata de una diferencia respecto al martirio”, que es común tanto a lo que representa Dioniso, las religiones sacralizantes de la humanidad, como a aquello que representa el sacrificio de Cristo para la santidad. La vida de ambos concluye de forma violenta. El Crucificado es llamado y representado incluso en función de la suerte de suplicio que sufrió. De Dioniso, el cuerpo desmembrado es, por

lo menos, la arriesgada promesa del retorno de un sacrificado al mundo de los vivos; a otra escala, representa la chocante frecuencia de la incesante repetición de los sacrificios humanos.

Hasta este punto, Nietzsche valida el procedimiento de los etnólogos y antropólogos positivistas, comúnmente admitida en su tiempo y aún vastamente difundida, y la lectura sacrificial que Freud hace de la fundación de las comunidades humanas y sus religiones. Si el sacrificio es el mismo, ¿cuál es la diferencia que los distingue? Lo dice de inmediato y con toda claridad: “éste tiene un sentido diferente” en cada uno de los términos de la comparación. Es decir: la cuestión se decide en la interpretación que se haga de ambos géneros de sacrificios.

¿Cuáles son nuestras herramientas aquí? ¿Cómo discernir una interpretación de otra si, en fin, tal vez sea cierto que ninguna es mejor que otra, que nuestros signos remiten a otros signos que remiten a otros signos, y permanecemos encarcelados en nuestras interpretaciones, nunca definitivas? ¿Hay que acudir a las leyes de la lógica para verificar cuál es el mejor procedimiento, y seguir de ahí? ¿No es esto lo que hacen a menudo nuestros académicos, sin llegar nunca a una conclusión clara, capaz de iluminar nuestra vida?

Tomemos el caso Dreyfus, célebre y polémico. Es útil porque sobre él escribió buena parte de la inteligencia de su tiempo. Quiénes a favor, quiénes en contra. Si revisamos los testimonios que nos dejó este acontecimiento, llegaríamos a la reunión de una serie de relatos sobre su significado. ¿Cuál de esos relatos nos revela el significado auténtico del acontecimiento?

Para distinguir la interpretación que declara inocente a Dreyfus de la que lo condena, *no hay criterios filosóficos seguros*. Pero esta incertidumbre no desacredita la interpretación a favor de Dreyfus; desacredita a la filosofía. Mire, cuando digo “interpretación falsa”, “interpretación verdadera”, en quien sigo pensando es en Nietzsche, quien advirtió que ninguna interpretación es mejor que las demás. Pero él eligió la peor, es decir Dionisio en contra de Cristo. Los deconstruccionistas, que resucitan a Nietzsche, querrían, por el contrario, no tener que tomar posición sobre la genealogía de lo religioso. Ahora bien, la cuestión que yo les propongo es la siguiente: “¿Están ustedes de acuerdo con Nietzsche en decir que es necesario el sacrificio, en el sentido dionisiaco, y que es necesario eliminar los desechos humanos?”. Estar en contra de esto [es decir: de Dioniso] *está muy bien en el terreno de la moral pero, desgraciadamente, es totalmente arbitrario en el plano filosófico*. De hecho, lo que Nietzsche llamaba genealogía, era la genealogía del cristianismo. Pero no ha podido hacerla más que eligiendo a Dioniso contra Cristo (Girard, 2006b: 12-121; las itálicas son nuestras).

Este pasaje de Girard nos muestra el sentido de la interpretación que Nietzsche hace de los dos relatos resultantes de la comparación. ¿Dreyfus es culpable o inocente? Esa es la verdadera cuestión que está en juego detrás de la polémica. ¿Podemos alcanzar un conocimiento certero al respecto? Desde la filosofía, concebida como método de conocimiento riguroso capaz de arriesgar proposiciones susceptibles de ser verdaderas o falsas, apenas si es posible caracterizar el fenómeno; interpretarlo ya es otro asunto.

¿No podemos, entonces, decir nada al respecto? Sí: desde la moral: es decir: interpretándolo desde alguno de los dos tipos que quedan representados en la oposición que presenta el pasaje de Dioniso y el Crucificado. Llegados a este punto, en realidad, no podemos más que adoptar, en relación con Dreyfus, en relación con cualquier víctima sacrificial o candidato a chivo expiatorio, más que dos posiciones personalísimas: “Hay dos soluciones: adoptar el punto de vista de la víctima o el de los linchadores” (Girard, 2006b: 64). Lo que nos enseña este pasaje es que “ésta es realmente la oposición”. Una en la que estamos radicalmente involucrados todos los hombres, no solamente los filósofos, y aún éstos lo están en tanto que hombres, es decir: en tanto que ellos también han de tomar una posición al interpretar cualquier acontecimiento sacrificial.

Aún más: la posición que los filósofos tomen frente al acontecimiento sacrificial determinará su lugar en el mundo, sus convicciones acerca de qué clase de orden es preciso preservar y promover. Y no olvidemos que hay orates capaces de llevar a sus últimas consecuencias doctrinas filosóficas, como demostró Hitler haciendo y promoviendo una lectura (si bien mañosa) de la obra de Nietzsche.

Cada término de la oposición nos es presentado como un tipo ejemplar y entre ellos, la relación está determinada por una clase de oposición excluyente, tiene la figura lógica de una *conjunción exclusiva*: o una cosa u otra: “A o B, pero no A y B”. Si la caracterización de los tipos es todo lo extensa que pretende ser, realmente comprende, entonces, el sentido último de *cualquier* decisión moral posible. Esto significa que todas las decisiones morales posibles son reductibles a la imitación de uno de dos tipos ejemplares: Dioniso o el Crucificado. Conque, la cuestión moral es, en definitiva, religiosa, como el saber acerca de estas cosas, desde la perspectiva de Nietzsche.

Es muy interesante de observar, en la descripción brevísima que hace de cada uno de los tipos ejemplares, qué fenómenos les están asociados, según Nietzsche. De Dioniso dice: “La propia vida, su eterna fecundidad, su eterno retorno, determina el tormento, la destrucción, la voluntad de aniquilar”. El sujeto de la oración que describe a Dioniso es “la propia vida”: la vida que nos es dada a cada uno de nosotros, a la vez que la vida en general: *lo vivo*. El horizonte hermenéutico desde el que Nietzsche está tratando estas cosas es el relato que resulta de cierto peculiar ordenamiento de los resultados de las pesquisas que, a través de los siglos, hemos hecho como especie. Tiene en mente, y no es un secreto, la teoría de la evolución, el mejor recuento (*account*) sobre nuestro origen que hemos conseguido confeccionar hasta ahora, según la mayoría de quienes piensan con alguna seriedad estas cuestiones. Vemos hasta qué punto nuestros saberes son relatos, historias: nuestra historia evolutiva, la historia del universo. También nuestras ciencias son relatos. ¿Qué cuentan estos relatos? Primero observemos al personaje del cuento: la vida, que aquí es concebida, como entre los griegos, en dos sentidos: como *zoe* (irreductible, personal, individualísima, irrepetible: *mi* vida) y la vida, concebida como *bios*: lo vivo: el improbable fenómeno de organización producido en uno de tantos millones de planetas que gira alrededor de uno de tantos millones de soles que no podemos siquiera imaginarlos todos, el orden que congrega a la sinfonía de los astros, las galaxias, que también nacen, crecen y mueren en medio de los espacios interestelares y que reconocemos en analogía con nuestras vidas como un único orden general, e incluso a menudo una única vida cuya inteligencia nos rebasa y a la que, probablemente por ello, le hemos atribuido a menudo una cierta identidad impersonal al observar

su fascinante unidad que, desde Antiguo, llamamos *cosmos*, y representa el equilibrio general de multitud de escalas identificables por sus tensiones, atracciones y repulsiones.

A continuación del personaje, la vida, el pasaje de Nietzsche enuncia un par de fenómenos que le están asociados directamente: a) “su eterna fecundidad” y b) “su eterno retorno”. ¿No es lo que el propio saber religioso asocia a los sacrificios? ¿No dependen “la eterna fecundidad” y el “eterno retorno” de *nuestros* sacrificios, según el saber religioso de cualquier orden sagrado? La propia filosofía griega, más que fascinada por los misterios orientales, ¿no seculariza este saber que afirman los mitos? ¿No es el esquema cosmológico griego aún más inteligible ahora, asociado al eterno retorno y a la eternidad del mundo, afirmadas por los relatos mitológicos? El caso es que, según nos cuentan los relatos científicos que hemos hecho acerca de nuestro sitio en el universo, el discurso de la vida enmarcado en el tiempo y el espacio cósmicos, ocurre a lo largo de un pestañeo en una ínfima mota de polvo. Lo que llamamos nuestra Historia no es más que la sección de un momento, brevísimo en la escala, de ese discurso de la vida que, antes y aún a pesar nuestro, sigue su curso, cualquiera que éste sea y de donde proceda. La vida parece, en efecto, “eternamente fecunda”.

Si, por otro lado, observamos de qué forma ha ocurrido el peregrinaje humano en la Historia y tomamos por válido el relato de evolucionista, que comparten también Nietzsche y Girard, resulta que precedieron a la emergencia de lo humano millones de lentas transformaciones de los seres vivos, desde el primero, en una cadena causal que si bien no es infinita, sí nos resulta inabarcable y muy difícil de representarnos. A diversas escalas, el relato científico se vuelve a representar entre los seres vivos el mismo fenómeno: nacimiento, desarrollo, muerte. Ciclos que se suceden. Unas especies surgen, otras desaparecen, la vida prevalece. Entre los hombres no ha sido distinto: surgen unas civilizaciones, se desarrollan en relación con otras, eventualmente declinan. Hasta aquí, la caracterización del personaje.

Pongamos atención ahora al verbo que utiliza Nietzsche a continuación, predicándolo sobre “la propia vida”: “*determina*” a) “el tormento”, b) “la destrucción”, c) “la voluntad de aniquilar”. El verbo *determina* inmediatamente nos arroja hacia otra noción griega: la *necesidad*. Los fenómenos que están determinados, lo están necesariamente: son aquellos de los que Aristóteles decía que ocurren siempre, invariablemente. Principalmente, ciertos fenómenos *naturales*, como la gravitación, que operan bajo este esquema y están asociados a las “leyes de la naturaleza”, pues son regulares. Hay algo de trágico al respecto. Los estoicos así lo caracterizan en su doctrina sobre los átomos, que los lleva a postular una cierta vacilación en la caída de otro modo necesaria de los átomos (*klínamen*) como un espacio de gracia en medio de la más rigurosa necesidad. Nietzsche nota perfectamente dicho rasgo, dando un salto sorprendente de la determinabilidad naturalista hacia la trágica, que está retratada ahí donde se concreta el primer predicado de la oración: “el tormento”. ¿De qué, de quién? ¿Podemos concebir “atormentada” a la lluvia, en su ser atraída irrevocablemente hacia la tierra? ¿Nietzsche está intentando hacer una valoración antropocéntrica de las leyes naturales? ¿Por qué habla, a continuación, de una “voluntad [de aniquilar]”? ¿Afirma un esquema cosmológico panteísta, en el que se le podría atribuir al “orden de la vida” una voluntad? ¿Se tomaría en serio una afirmación en este sentido el gran ateo? ¿No se comprometería con un teísmo? ¿O es que se trata de otra cosa? Es obvio que

tiene otra cosa en mente. Observemos los efectos de la vida representada, según el orden sagrado, por el orden sagrado: tormento, destrucción, voluntad de aniquilar. Se trata, en suma, de acciones violentas. Son pensamientos de crisis. Se trata de la justificación de decisiones difíciles, de hacer “lo que es necesario” para la mayoría, o para los aristócratas, o para quien pueda apañárselas con la decisión sobre qué es lo necesario cuando ello es un sacrificio humano, el rompimiento de una relación o el despido de un empleo.

Ahora recapitemos las dos series de fenómenos asociados a “la propia vida” reconocida en el orden dionisiaco: en primer lugar: “su fecundidad, su eterno retorno” y, en segundo, “tormento, destrucción, voluntad de aniquilar”. ¿No volvemos a reconocer aquí los rasgos que los mitos le atribuyen a los dioses, creadores/destructores? ¿No es la misma ambigüedad de los dioses arcaicos? ¿No vemos detrás de esta caracterización aquello que representan los gemelos rivales: la indiferenciación de la violencia, que destruye y crea?

Podemos observar que Nietzsche no habla a la ligera. Los pocos elementos que articula este breve texto no están situados sin gran cuidado, y aún meticulosidad. Son ampliamente significativos y sumamente consistentes con aquello que ya hemos descubierto, por otras vías, en el orden fundado en la violencia —llamado también “sagrado” en contraposición al que surge de la comunión y es “santo”—, que es el orden que afirman los mitos y los ritos; también hemos visto hasta qué extremo es el que ha entretenido a los científicos.

Indirecta, pero bastante certeramente, afirma que el orden cósmico, el orden que hace posible y mantiene en equilibrio, entre otras cosas, la existencia del cosmos y nuestra propia existencia, es un orden *necesario*, independiente a nuestras deliberaciones pues, en efecto, ¿quién, por mucho que quiera, puede mover un milímetro de su órbita cualquier estrella de Orión? Tal vez podamos aniquilarnos, como especie, pero ¿qué efecto tendría este acontecimiento sobre, para no ir más lejos, Marte? El orden del universo es, en verdad, “eternamente fecundo”, o al menos no parecería del todo desproporcionado considerarlo así... pues escapa a nuestra capacidad de representárnoslo a cabalidad.

Pero, ¿qué pasa con el otro tipo ejemplar que Nietzsche pergeñó para esta comparación, el otro término que está en relación con aquel al que se refiere el orden sagrado y al que, sin embargo, se le opone? Volvamos a Nietzsche: “En el otro caso, el sufrimiento, el ‘Crucificado’, en tanto que inocente, sirve de argumento contra esa vida, de fórmula para su condena”. Veamos primero: este segundo arquetipo, ¿representa acaso otro género de vida, distinto a aquel del que venimos hablando? De ninguna manera. No hay dos géneros de vida en este pasaje, sino uno solo, y ese es el mismo para ambos tipos; sin embargo, solamente caracteriza a uno, pues el otro, aunque tiene significado en el marco de esta caracterización general, *se le opone*. ¿De qué manera? Con toda claridad, lo dice Nietzsche: “sirve de argumento contra esa vida, de fórmula para su condena”. ¿Cómo es que el Crucificado se opone al orden por el que nacen y mueren las estrellas en el espacio infinito, los cuerpos se atraen y repelen, nuestra especie ha llegado a construir ciudades, dentro y fuera de su imaginación? ¿Es que es a esa vida, a ese orden a lo que se opone el Crucificado, o a una condición identificable en la forma de proceder de esa vida, de ese orden? Tal vez podamos llegar a esclarecerlo si somos capaces de identificar *a causa* de qué se opone un tipo al otro, pues identificaríamos la causa que explicaría los efectos antagónicos. La que

Nietzsche alude para encontrar una diferencia irreconciliable entre ambos tipos, por lo demás idénticos, es una característica del Crucificado: “su inocencia”.

Y esta inocencia del crucificado es a continuación identificada en “su sufrimiento”. El Crucificado sufre, como Dioniso. Ambos sufren un martirio. Son víctimas de un sacrificio.

Se trata, pues, de dos interpretaciones acerca del sacrificio, de un único acontecimiento. Una está caracterizada por su necesidad: tanto porque es, de alguna manera, trágicamente indispensable para la evolución de nuestra especie y el desarrollo y la preservación de nuestra cultura, como porque imita el orden de la naturaleza, donde también sobrevive el más fuerte y es importante que las mejores estrategias evolutivas se preserven, de modo que también es importante que se desatienda al débil. Sin embargo, la inocencia de la víctima sacrificada “sirve como argumento” para denunciar la arbitrariedad (*moral*) de este proceder que, a partir del descubrimiento de esa arbitrariedad, se vuelve injustificable.

Nietzsche, sin embargo, mira las cosas desde más allá: no admite en el dualismo moral que detesta en Platón, sino que se coloca “más allá del bien y del mal”, al afirmar su íntima ligazón. Tal vez nuestros sacrificios puedan parecer un precio alto, pues la víctima es inocente. Pero es un precio que hay que pagar.

La visión de Nietzsche sostiene, más allá, que el cristianismo domesticó a Europa y su corrupción es consecuencia de la prédica del amor al enemigo de los cristianos. Nietzsche resucita aquí las acusaciones que pesaron sobre los cristianos a propósito de la caída de Roma, y contra las que escribió Agustín en *La ciudad de Dios*. El cristianismo es destruido por el propio cristianismo. Su destrucción es consecuencia de la prédica de la moral de esclavos. Su oposición a esta representa un ascetismo capaz de asimilar el sufrimiento injusto y arbitrariamente causado a un tercero, como canta en uno de sus últimos poemas “¡Solamente loco! ¡Solamente poeta!”, donde presenta una nueva versión del “*sola fidei*” luterano, publicado en los *Diritambos dionisiacos* (1994: 13-14):

Entonces

súbitamente

en vuelo vertical,

trazo precipitado,

caer sobre **corderos**

hacia abajo, voraz,

ávido de corderos,

odiando toda alma de cordero,

odiando furiosamente todo lo que parezca

virtuoso, borreguil, de lanza rizada,
necio, con leche de oveja satisfecho...

Así, aguileños, leopardinos,
son los anhelos del poeta,
son **tus** anhelos entre miles de máscaras
¡oh, tú, loco!, ¡tú, poeta!

Tú que consideras al hombre
tanto dios como oveja—
desgarrar al dios en el hombre
como a la oveja en el hombre
y desgarrando, **reír**—
¡esa, esa es tu felicidad! (...)

así caí yo mismo alguna vez
desde mi desvarío de verdad, desde mis días afanosos,
del día cansado, enfermo de luz,
—caí hacia abajo, hacia la noche, hacia las sombras,
abrasado y sediento
de una verdad.

—¿recuerdas aún, recuerdas tú, ardiente corazón,
cuan sediento estuviste?
¡sea yo desterrado
de toda verdad!
¡Solamente loco! ¡Solamente poeta!

La ciencia por la que Nietzsche es capaz de distinguir dos tipos opuestos, Dioniso y el Crucificado, a causa de la inocencia del segundo, procede del propio sacrificio de Jesús, no es otra que la *Scienza Crucis*, contra la que se rebela. Si la única perspectiva disponible acerca del sacrificio fuera la que representa Dioniso, permaneceríamos bajo la clausura de nuestras falsas divinidades, hijas de nuestros sacrificios, presos de su saber, que nos oculta el dato más importante acerca de ellos: la inocencia de la víctima y la falsa trascendencia de su divinización, que es al mismo tiempo nuestra culpa, porque nos evidencia como cómplices del asesinato o, al menos, beneficiarios de sus efectos. La denuncia del orden sagrado que el sacrificio de Jesús representa es, al mismo tiempo, un saber sobre el sacrificio que lo condena; no admite el precio a pagar, que es sacrificar al inocente: “No solamente lo judeocristiano posee una verdad que se les ha escapado a todos los mitos, sino que es el único en saber que posee esta verdad. Nietzsche tenía razón sobre este punto: ninguna religión defiende las víctimas como lo hace el judeo-cristianismo” (Girard, 2006b: 53).

Cada vez que aparece Dioniso en la mitología, una víctima es asesinada y devorada por sus asesinos. El dios puede ser o víctima o victimario. Esto mismo ocurre en los relatos mitológicos arcaicos. Pero sería inconcebible intentar pensar en Jesús organizando un linchamiento. Más bien, en los Evangelios lo vemos huyendo a menudo de su propio linchamiento, o evitando uno, como ocurre en el relato de la mujer adúltera a la que quieren apedrear los judíos, amparados en la ley mosaica (Girard, 2000: 248). La clase de religiosidad que promueve el sacrificio de Cristo es una bien distinta a la que Nietzsche y el orden sagrado afirman: “Nietzsche vio con claridad que Jesús no murió como víctima sacrificial del mismo tipo que Dioniso, sino contra toda esa clase de sacrificios” (Girard, 2000: 249). Distinguió el sacrificio de Cristo no porque sea diferente al de Dioniso, sino precisamente porque no lo es. Tiene que serlo, para poder convertirse en el argumento que Nietzsche encuentra en la muerte de Jesús, para poder denunciar, aunque silenciosa, definitivamente, el orden pagano, caracterizado por lo sagrado: todo orden humano, realmente. La pretendida aristocracia del orden pagano propuesto por Nietzsche, desde esta perspectiva, parece más bien hartopopulista.

Ya que toda la cultura humana está fundada sobre la violencia colectiva, y ésta es denunciada por el sacrificio de Jesús, Nietzsche reconoce que la vida es negada en ese gesto, pues no puede más que organizarse según ese orden, mientras que el cristianismo exigiría la fundación de un orden nuevo, distinto, que no sacrifique a los débiles. Un orden que no esté fundado en la violencia.

Que no compartamos la valoración de Nietzsche sobre la oposición entre Dioniso y el Crucificado, no significa que no reconozcamos su comprensión de lo religioso. Nietzsche está interpretando los mitos desde la misma perspectiva que los bizantinos leyeron las tragedias como pasiones. De ahí que su posición se distinga de la de los positivistas, de quienes en otro célebre pasaje de su obra, esta vez en *La ciencia jovial* (el pasaje 125), se burla. Ellos son los ateos oficiales que no pueden distinguir el sacrificio de Caín del sacrificio de Rómulo. Ambos son idénticos, lo mismo que el de Dioniso y el Crucificado. En ambos aparecen los dobles miméticos, hermanos, y uno asesina a otro; en ambos se funda una cultura sobre ese asesinato. En ambos *ocurre* lo mismo. Es el mismo relato. Sin embargo, hay algo único en el Génesis, que lo distingue: la interpretación: mientras que el de Rómulo es un acontecimiento glorioso para los romanos, es interpretado como un crimen en la Biblia. Esta conciencia, que ya hemos visto cómo tiende a ocultarse, sin embargo

está muy clara en la concepción de lo religioso que Nietzsche expone. A continuación, reproduciremos el pasaje de “El loco”, donde Nietzsche presenta una lectura harto vívida de la fórmula acuñada por Hegel: “Dios ha muerto”. No sólo hay que decir eso, parece señalar Nietzsche, sino que es preciso reconocer que *nosotros lo hemos matado*. El loco de *La ciencia jovial* sabe más que “los que no creían en Dios”, como los positivistas:

¿Adónde se ha marchado Dios?”, exclamó, “¡os lo voy a decir! *Lo hemos matado*, ¡vosotros y yo! ¡Todos nosotros somos sus asesinos! (...) ¡También los dioses se pudren! ¡Dios ha muerto! ¡Dios seguirá muerto! ¡Y *nosotros lo hemos matado*! ¿Cómo consolarnos, *nosotros asesinos de todos los asesinos*? Lo más santo y más poderoso que el mundo poseía hasta ahora se ha desangrado bajo *nuestros* cuchillos, ¿quién nos limpiará de esta sangre? (Nietzsche, 2011, 125; las itálicas son mías).

Semejante anuncio, a pesar de su claridad, es ininteligible para estos hombres: “Esta hazaña sigue siendo para ellos más lejana que las más lejanas estrellas, ¡y *sin embargo la han hecho!*” (Nietzsche, 2011: 125). ¿No reconocemos en este pasaje tanto la conciencia clarísima del asesinato fundador y la falsa trascendencia de los dioses sacrificiales, como la paradoja de su ocultamiento?

Nietzsche no convirtió lo dionisiaco, su más allá del bien y del mal, en una cuestión trivial. Estaba perfectamente al tanto de sus belicosas consecuencias. Al ponerse del lado de los victimarios, tuvo que aprender a domesticar su ternura para justificar las vilezas que su dios le exigía. Todo para justificar aquello que el orden que este dios impone debe ofrecernos. Esta determinación existencial linda con la locura demoniaca, con la *manía*, que significa destrucción, furia homicida. Permanecerá abierta la pregunta sobre la locura de Nietzsche: ¿quién la ha de resolver: el fisiólogo, alegando la sintomatología de la sífilis contraída durante la juventud, o Girard, quien le atribuye, además, un poderoso efecto a la demencia de la prédica que atravesó su obra: la promoción de una moral de adultos ateos capaces de imponerse sus propios fines –si bien, él identifica dichos fines con el burdo paganismo, a diferencia de Kant, quien los hizo coincidir con la legislación universal-?

Con el tiempo, será cada vez más fácil descubrir la verdad que aletea en el sacrificio de Jesús. Cuánto más si cada vez es más fácil reconocer para nosotros, sus creadores, que la máquina de hacer dioses que es el mecanismo del chivo expiatorio, se vuelve contra sí misma. Está por estallar, muy literalmente y con potencia nuclear, en nuestras manos, destruyendo lo que se suponía que debía vivificar. El vitalismo que Nietzsche defendió se vuelve mucho más difícil de afirmar en nuestros días, cuando tenemos por primera vez en la historia humana la capacidad real de aniquilarnos.

Conclusiones. De la hostilidad a la hospitalidad

En este trabajo se ha intentado indagar si el cultivo de las humanidades y las artes en la educación podría convertirse en una herramienta para comprender, sobrellevar, contrarrestar y reducir la cantidad y la calidad de la violencia a escala social, en general y, particularmente, el *bullying* en las escuelas del país. Esta convicción se finca en la creencia de que el desarrollo de la responsabilidad, racionalidad práctica y la libertad comienzan en la educación de la empatía, que permite “ponerse en los zapatos del otro”, singularmente cuando el otro es percibido como débil, carente de lo necesario, de fuerza, de prestigio o sufriente.

México es un país harto violento. Está entre los más violentos del mundo y es el que presenta una mayor prevalencia del *bullying*. Si no consigue, además de instruir, educar a las personas que pasan por las aulas, preparándolas para la vida ética, no sólo errará en la persecución de colmar sus capacidades humanas, sino que lo hará a un muy alto costo social y humano. Ello será tanto más acusado cuanto más violento y precario sea el entorno ante azote de la guerra en México que parece, más bien, dominar todo el territorio nacional.

Como se vio en esta investigación, el sistema educativo mexicano no promueve

integralmente las capacidades humanas de los ciudadanos, sino que el cultivo de las competencias técnicas es privilegiado sobre el de las humanísticas. Prepara a los hombres para trabajar, no para innovar, inquirir o crear; para competir, más bien que para colaborar. Está claro que la formación escolar de generaciones enteras para el mercado laboral no puede reducirse a la enseñanza de los contenidos relativos a la técnica. Particularmente, si no se vuelve la atención sobre aprendizajes antiguos y nuevos respecto al valor de la educación filosófica y humanística se corre el riesgo de olvidar lo que es verdaderamente importante –compartir la vida con los demás– y ese olvido puede salir muy caro.

La hipótesis de esta investigación es que la formación escolar de generaciones enteras para el mercado laboral no puede reducirse a la enseñanza de los contenidos relativos a la técnica sin error en la persecución de colmar sus capacidades humanas, lo que resultará en una sociedad poco empática y con tendencias violentas.

Si, además de en la formación técnica y científica, no consigue educar, también —y sobre todo— a las personas que pasan por las aulas, preparándolas para la vida en común, el ejercicio de la democracia será imposible.

Se argumentó que, para satisfacer las necesidades relacionadas con la supervivencia, la mayoría de los hombres deben satisfacer las exigencias del mercado laboral, mientras que, para poder vivir una vida propiamente humana, todos los individuos deben arriesgar una hipótesis sobre cuál sea el sumo bien de la persona humana en el curso finito de su existencia, aunque no todos acierten.

La educación propuesta concibe el cultivo de la tradición cultural entre generaciones a través de la transmisión de una hipótesis sobre las mejores prácticas de supervivencia, los nombres y los significados de los objetos y las relaciones del mundo y de éste con nuestro lenguaje, así como de cuál es el bien propio del hombre en el mundo y fomentar en él las capacidades necesarias para realizarse en relación con los demás. Esto deriva en el descubrimiento de sus relaciones y a hacer, por supuesto, en primera persona y mediante la experiencia; mientras que la educación reducida al cultivo de las competencias técnicas está orientada, en el mejor de los casos, a la transmisión de los nombres de sólo algunos objetos y de sus relaciones relevantes para la supervivencia material.

El cultivo de las artes liberales, pues, a través de la formación de la empatía mediante la actividad artística, predispone a la compasión por el más débil; mientras que el hábito intelectual y ético del ejercicio de la crítica acaso nos puedan enseñar a contener nuestros impulsos instrumentales tanto para la contemplación teórica como la educación del entendimiento y la

voluntad orientadas a un ejercicio responsable de la libertad en la persecución del bien sumo. La educación, por dedicada que pueda ser, no suple la decisión libre del educando, pero una centrada en la formación de la empatía y la conciencia tiene mejores oportunidades de cultivar efectivamente en los alumnos la capacidad para respetar la dignidad propia y de los otros –sin obviar las matemáticas.

Si seguimos promoviendo la formación en competencias técnicas y científicas en demérito de las artes liberales, renunciamos a siquiera intentar ofrecer una hipótesis sobre el mundo y el bien del hombre a los estudiantes y comprometemos de forma importante la dignidad de las personas.

Esta investigación se planteó diversos objetivos. Primero, se ha intentado entender el fenómeno del *bullying* siguiendo las investigaciones en esta área de Dan Olweus, el teórico noruego que ha desarrollado tanto la teoría en torno al *bullying* como mecanismos para detectar el fenómeno y un programa para prevenirlo y disminuirlo. En este sentido, se llevó a cabo un análisis estadístico de la prevalencia del *bullying* en dos escuelas a nivel bachillerato que están situadas en una de las delegaciones más peligrosas del municipio de Querétaro, a partir del que se realizó un diagnóstico del *bullying* en ambas. Vistos los resultados, se depuso el plan original, que era llevar a cabo un programa de intervención que ayudara a enfrentar el problema. No es preciso reparar lo que no está roto. Dado que el clima de ambas escuelas lo permitió, se convocó a un concurso de arte contra la violencia (“Shakespeare vs las balas”) entre ambas escuelas.²⁵

Este trabajo, pues, comienza valiéndose de la metodología científico-social para describir el fenómeno y medir la presencia del *bullying*, así como las maneras en las que se presenta. La interpretación de los censos se llevó a cabo desde un análisis cuantitativo y cualitativo que sigue los trabajos de Olweus. No se obvió la observación directa y a lo largo del tiempo de la vida de ambas escuelas.

25 Asimismo, se participó en la elaboración de las políticas públicas culturales del municipio y del Estado de Querétaro, a través del involucramiento en las discusiones en torno al proyecto del edil de replantear la localización de las casas de la cultura actualmente operantes, para sustituirlas por nuevas y ambiciosas instalaciones que desplazarían a las existentes y cuya construcción, de todos modos, es más bien irrealizable. El anuncio del proyecto airó a la comunidad artística queretana, que se reunió a discutir las necesidades del Estado y el municipio en relación con la cultura. En ese contexto, se participó en la elaboración de un diagnóstico del consumo cultural de los queretanos y se participó en la organización de un foro orientado al diseño de una orientación de la planeación de las políticas públicas culturales entre diversos artistas de reconocida trayectoria, además involucrados en la gestión y la promoción cultural, a quienes se les compartió el diagnóstico. Como resultado del foro, se le señaló al entonces Instituto Queretano de Cultura una serie de acciones que podrían potenciar el capital artístico queretano y para el municipio, con la colaboración del Colectivo Tomate, cuya metodología ya ha sido probada en la promoción de procesos de pacificación de comunidades conflictivas, se diseñó un proyecto de intervención urbanística y social mediante la realización de diversas actividades artísticas en Santa Rosa, a partir de la «teoría de las ventas rotas».

Al concluir esta investigación se estableció una correlación entre la educación estética y la formación del pensamiento crítico con la reducción de fenómenos de violencia mimética. Los resultados de las encuestas mostraron que los factores determinantes de que en ambas instituciones educativas la presencia del *bullying* fuera tan baja se debe a: 1. Las autoridades educativas representan auténticas figuras de autoridad para los alumnos, están atentos a sus necesidades sin violar la privacidad; 2. Generando un clima de confianza que permite la comunicación entre maestros y alumnos y autoridades y educativos y alumnos; 3. A pesar de que ambas escuelas cuentan con recursos limitados desarrollan un sentido de corresponsabilidad en los alumnos que los vuelve parte de su propio proceso educativo. El hecho es que, a partir de la existencia de estas instituciones de bachillerato aumentaron los deseos de continuar con el proceso educativo y especialización dada la posibilidad lo que, según el personal de ambas instituciones, se relaciona con una reducción del clima de violencia y nos permitió concluir que la educación es una alternativa al género de vida violento al que se ven forzadas una multitud de personas que no tienen acceso a este privilegio. Aunque ambas escuelas mostraron una gran resiliencia al *bullying* en relación a la violencia percibida del entorno se mostró aún más capaz aquella que promueve las competencias humanísticas y artísticas.

El análisis teórico de la estructura del *bullying* nos permite evidenciar la estructura general del mecanismo del chivo expiatorio, postulado por René Girard como desenlace de la violencia mimética. A partir de un estudio filosófico de la íntima ligazón que tienen, en la mimesis, los fenómenos educativos, los violentos y los artísticos, tal vez podamos mejor valorar el papel de las artes liberales en la educación de la persona y de qué forma nos puede ayudar a promover las paces que urgen a México. Así, pues, la investigación intentó rastrear algunos tópicos y argumentos filosóficos que acaso nos puedan ayudar a entender el papel del arte en la educación de la empatía y el de la filosofía en el examen de la vida y la persecución del bien.

En primer lugar, habiendo rastreado y descrito la forma del *bullying* y las maneras en las que éste se presenta, pudimos comparar su estructura con la del mecanismo del chivo expiatorio que René Girard describió al estudiar las consecuencias violentas del deseo mimético. Su teoría mimética tiene sus raíces en la filosofía de Platón y Aristóteles, quienes han inaugurado, a su juicio, la investigación sobre las derivaciones de la imitación y las geometrías mediante las que el deseo mimético congrega y disgrega a las comunidades, librándolas de la amenaza de su violencia mediante una economía de la persecución y el sacrificio de chivos expiatorios. Aquí se ponen en diálogo las fuentes comunes de la teoría mimética y la teoría de las capacidades –como, en fin, según Whitehead sentenció famosamente al señalar que toda la historia de la filosofía no era sino un

comentario de los diálogos platónicos, las de la propia filosofía.

El saber sobre los sacrificios también atañe a la estética, que, al representarla, bien puede promoverla o denunciarla, ocultarla o señalarla, normalizarla o mostrar su extrañeza, justificarla o rebatirla; su representación nos ayuda a sobrellevar nuestros trabajos y a tratar con nuestras penas de una forma que nos auxilian a curarlas. Pero también constituye un campo de batalla por conquistar el centro del canon, como mostramos con la «angustia de la influencia» de Bloom y el género de rivalidad mimética propio de las tradiciones artísticas. Intentamos, pues, intentar aprender la dimensión ética del deseo mimético, al tiempo que discernimos el carácter estético de su representación y la forma en la que nos puede ayudar a mejor entender a los demás o separarnos de ellos.

Por otro lado, intentamos entrar en diálogo con la principal tendencia educativa de nuestra época, para ver en qué medida promueve la hospitalidad y en qué medida, más bien, puede promover la rivalidad. En este contexto, vale la pena medir la propuesta antropológica y educativa de la filósofa norteamericana de la Universidad de Chicago Martha Nussbaum con la doctrina educativa de las competencias.

La teoría de las capacidades que ha desarrollado con Amartya Sen, a nuestro juicio, bien podría tenerse por la más difundida e integral de las teorías sobre las competencias humanas. Discutimos si las «competencias» y las «capacidades» son sinónimas, intentando mostrar que el segundo abordaje, asumiendo las demandas del primero, parece ser más integral y estar enraizado en la tradición educativa occidental, al tiempo que tiene en cuenta aprendizajes de otras culturas, como la India y las escuelas fundadas por Tagore en donde la filósofa detecta prácticas ausentes en las escuelas occidentales que fomentan el ejercicio de la empatía a través del arte. Además, su filosofía tiene algunas de las siguientes ventajas: 1. su propuesta educativa supone y reelabora algunos de los mejores contenidos de la filosofía de la educación; en efecto, rescata el tratamiento de autores como Platón, Aristóteles, Rousseau, Kant y Rawls, algunos de los cuales seguiremos en alguna medida para elaborar nuestros propios planteamientos; 2. Asimismo, su propuesta de desarrollo humano ha configurado diversas mediciones internacionales, como el Índice de Desarrollo Humano (*Human Development Index*) y otras realizadas por diversos organismos internacionales. En ese sentido, se trata de una doctrina teórica que, no obstante, ha sido llevada a la práctica, en general con buenos resultados. El primer propósito de las teorías es entender. Aportar claridad. Pero el siguiente es que, en la medida en que sean adecuadas, nos permiten también «hacer» algo con ellas. Este trabajo valga como testimonio de un primer ensayo personal para «hacer» algo con la teoría mimética. Por lo pronto, volver a plantear el problema central de la

cultura desarrollada por el *homo religiousus*, según el testimonio de la historia humana: el sacrificio.

Su teoría, pues, permite utilizar un lenguaje más o menos generalizado y obtener datos y estadísticas que puedan ser contrastadas con los casos de otras naciones y así, establecer un parámetro de efectividad. En ese sentido, entablamos un diálogo con los argumentos y las fuentes que Nussbaum invoca para mostrar la actualidad de la educación clásica en su propuesta de enseñanza de la filosofía y las artes en relación a la reducción de la violencia, en su libro *Non for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*.

Aunque no es un camino particularmente hollado el de relacionar la teoría de las capacidades con la mimética, se antoja uno viable, pues ambas son, finalmente, herederas de la larga tradición que inauguraron Aristóteles y Platón al discutir sobre la mimesis y su influjo sobre la educación, la violencia y el arte. Nussbaum recupera algunas de las principales fuentes del pensamiento filosófico, con las que también trabaja la teoría mimética: Sócrates, Platón, Aristóteles, Kant y Shakespeare, destacan entre los autores que son compartidos por la teoría mimética y la de las capacidades, si bien cada cual apela a los mismos contenidos de formas diversas aunque, nada extrañamente, colindantes, como en la defensa de los débiles, los pobres y los excluidos, cuya dignidad se advierte no afirmada, y cuyos rostros, nuestros rostros, aguardan por un reconocimiento. Nussbaum, por su parte, es cercana a la propuesta teórica ideada a principios del siglo XX en el departamento de sociología de la Escuela de Chicago: El interaccionismo simbólico planteado por Mead que sugiere que el ser humano sólo es potencialmente sociable y aprende a relacionarse a partir de la imitación de los padres, en primera instancia, y del grupo de pares en segundo plano; propuesta que comparte supuestos con la teoría mimética y es fácilmente conciliable con ella.

El principal propósito del trabajo especulativo ha sido aportar perspectivas para la comprensión del papel toral de las humanidades y las artes en la educación, singularmente en México y dadas sus dolorosas circunstancias. Esperaría que este trabajo, con todos los callejones sin salida, torpezas argumentativas y confusiones conceptuales, al menos ayudara a arrojar luz sobre la variedad de perspectivas y recursos disponibles para entender que la dignidad humana demanda no ser sacrificada o maltratada.

El mecanismo del chivo expiatorio, como paradigma de la violencia descrita por el *bullying* y el *mobbing*, interpela directamente a la filosofía de la educación, a la teología (filosófica), a la ética y a la política, pues atañe, desde el deseo y hasta la sangre, a las personas, consideradas en su

dignidad ontológica y en su relación con los demás y con el mundo. Una vez que mostramos la forma en la que el mecanismo del chivo expiatorio es reproducido como consecuencia de una organización de las rivalidades internas del grupo, estamos en condiciones de abordar otras derivaciones, positivas, del mismo deseo mimético, que no solamente es capaz de promover rivalidades y sacrificios, sino que de esta característica de nuestro deseo también dependen otros fenómenos, como la transmisión del lenguaje, la colaboración, el aprendizaje o la imitación deliberada de modelos tutelares.

A partir del saber sobre los sacrificios que alcanzamos, podemos plantear, pues, dos paradigmas contrarios, que aprenderemos a reconocer a partir del sacrificio: la hostilidad y la hospitalidad. Ambos están, ya desde su genética, relacionados con el extraño, el extranjero, el otro, el *hostes*. En ambas palabras se proponen dos actitudes excluyentes: el cuidado del extranjero y el odio al extranjero. Estas actitudes los caracterizamos en la oposición del Crucificado a Dionisos, solamente observable luego de advertida su continuidad.

Decimos, los fariseos de cada generación, que nosotros no hubiéramos matado a los profetas, como nuestros padres; pero la verdad es que, a fuerza de creernos mejores que los protagonistas de las guerras mundiales, ya estamos en la tercera.

Cada generación humana ha tenido que transmitir su herencia contra diversos y graves riesgos, de los que la violencia intestina no ha sido el menor ni el más raro. En este sentido, México enfrenta una crisis cultural que seguramente perdurará en sus consecuencias durante aún varias generaciones. Eso, incluso si consiguiéramos frenar el frenético ritmo con que se siguen celebrando, en tantos sentidos, los sacrificios humanos.

Educación musical: musas y música; educación afectiva

Artes liberales.

Unificar al «yo»

Referencias bibliográficas

- Acedo, Luz Imelda. (2008). “Caracterización conceptual de la educación como *práxis*. Un estudio desde la perspectiva de RS Peters”. En *Tópicos* 35, pp. 113-137.
- San Agustín de Hipona. (2016). *La ciudad de Dios / Vida de San Agustín, por San Posidio*, trad. de Santos Santamarta del Río, Miguel Fuertes Lanero y Teodoro Calvo Martín. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Selecciones. 1122 pp. [171 y 172 de *Obras completas de San Agustín* en la colección regular de la BAC].
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [07/01/2017]
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> [07/01/2017]
- Alarcón García, Gloria; Cristina Guirao Mirón. (2013). “El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES”. En *Historia y Comunicación Social* 18 (Nº Esp.), pp. 145-157. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44318
- Alison, James. (2004). *On Being Liked*. London: Darton, Longman & Todd.
- Aristóteles. (1974). *Poética*, trad. de Valentín García Yebra. Madrid: Editorial Gredos. 542 pp.
- Aristóteles. (1982). *Tratados de lógica (Órganon), vol. I. Categorías, Tópicos, Sobre las refutaciones sofísticas*. Madrid: Gredos. 290 pp.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea / Ética Eudeemia*, trad. de Julio Pallí Bonet. Madrid: Editorial Gredos. 562 pp.
- Aristóteles. (1990). *Retórica*, trad. de Quintín Racionero, 626 pp. Madrid: Editorial Gredos.

- Aristóteles. (1994). *Metafísica*, trad. de Tomás Calvo Martínez. Madrid: Editorial Gredos.
- Aspe, Virginia. (1991). “El concepto de mimesis en la filosofía del arte de Platón”. En *Tópicos. Revista de filosofía* 1, pp. 175-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.21555/top.v1i1.585>
- Aspe, Virginia. (2002). “Lo maravilloso to *thaumaston*: Un elemento olvidado en la *Poética*. En *Signos Filosóficos* (8). pp. 51-70. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34300804> [27/02/2017]
- Aspe, Virginia. (2005). “Nuevos sentidos de *mimesis* en la *Poética* de Aristóteles”. En *Tópicos. Revista de filosofía* 28, 201-234. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323027317017> [27/02/2017]
- Aspe, Virginia. (2016). “Sobre violencia, cultura y reconciliación en México”. En *Open Insight* (12), pp. 79-112. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421646531005> [27/02/2017]
- Aubenque, Pierre. (1984). *El concepto del ser en Aristóteles*. Madrid: Taurus.
- Auerbach, Erich. (1996). *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. 532 pp.
- Augé, Marc. (2016). *Los nuevos miedos*. Barcelona: Paidós. 72 pp.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós: 352 pp.
- Bayrak, Yunus. (2015). “Kant’s View on Education”. En *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 174, 2713-2715. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.956>
- Bloom, Harold. (1994). *The Western Canon*. Nueva York, San Diego, Londres: Harcourt Brace & Company, 578 pp.

- Bloom, Harold. (2002). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama. 590 pp.
- Boler, Megan. (1997). "The Risks of Empathy: Interrogating Multiculturalism's Gaze". En *Cultural Studies* (11) 2, pp. 253-273. Disponible en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=hlh&AN=15693388&lang=es&site=ehost-live> [02/03/2017]
- Boorstin, Daniel J. (2008). *Los creadores*. Barcelona: Crítica. 737 pp.
- Boorstin, Daniel J. (2006). Barcelona: Crítica. 714 pp.
- Butler, Judith. (2004). *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*. Londres, Nueva York: Verso. 172 pp. 2
- Butler, Judith. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, trad. de Fermín Rodríguez. Buenos Aires: Paidós. 192 pp.
- Calvino, Italo. (1993). *Por qué leer los clásicos*. México: Tusquets Editores.
- Carlson, Juliana; Hoa Nguyen; James Reinardy. (2016). *Journal of Social Work Education* (52) 3, pp. 269-282. DOI: 10.1080/10437797.2016.1174635
- Castillo Merlo, Mariana. (2016). "Acerca de la relación *mímesis-mûthos* en la *Poética* de Aristóteles: en torno a los criterios de necesidad y verosimilitud. En *Tópicos, Revista de Filosofía* (48). pp. 201-223.
- Castillo Merlo, Mariana. (2016). "*Mímesis y máthesis*: acerca de sus conexiones en la *Poética* de Aristóteles". En *Dianoia* LXI (77). pp. 53-81. Disponible en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=119844948&lang=es&site=ehost-live> [02/03/2017]
- Cervantes, Miguel de. (2004). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española.

Chesterton, GK. (1916). *Introduction to The Book of Job*. Disponible en: <http://www.cse.dmu.ac.uk/~mward/gkc/books/job.html> [28/03/2017].

Chesterton, GK. (2007). *Controversias Blatchford*. México: Los libros de Homero.

Chesterton, GK. (2008). *The Selected Works of GK Chesterton*. Londres: Wordsworth Editions. 1482 pp.

Çığır Dikyo, Derya. (2012). "The Effects of *Mythos* on Plato's Educational Approach". En *Procedia. Social and Behavioral Sciences* (55). pp. 560-567. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.537

Cortez, C.; Martha Nussbaum; G. Woywood; R. Aravena. (2009). "Learning to Collaborate by Collaborating: A Face-to-Face Collaborative Activity for Measuring and Learning Basics about Teamwork". En *Journal of Computer Assisted Learning* (25) 2, pp. 126-142. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2008.00298.x

Cossío Gutiérrez, Elda Friné; Gerardo Hernández Rojas. (2016). "Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (21) 71, pp. 1135-1164. Disponible en: <http://gov.scielo.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430007> [27/02/2007]

DeCesare, Tony. (2011). "Two Versions of the Capability Approach and Their Respective Implications for Democratic Education". En *Philosophy of Education Yearbook 2011*. pp. 226-234.

Del Luján Di Sanza, Silvia. (2014). "El discernimiento reflexionante: el gozne entre el mecanismo de la naturaleza y la libertad de la especie humana". En *International Journal of Philosophy*, pp. 153-157. DOI: 10.5281/zenodo.18457

De Maister, Joseph. (2009). *Tratado sobre los sacrificios*. Madrid: Ed. Sexto Piso.

- Desmond, John; Donncha Kavanagh. "Organization as Containment of Acquisitive Mimetic Rivalry: the Contribution of René Girard". En *Culture and Organization* (9) 4, pp. 239-251. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1475955042000195427>
- Delgado, Carolina. (2015). "Mimesis y arquetipo. *Filón* 'rescata' al poeta platónico". En *Circe de Clásicos y Modernos*, 19 (1), pp. 43-57. Disponible en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=115875233&lang=es&site=ehost-live> [02/03/2017]
- Domínguez, Vicente. (2003). "El miedo en Aristóteles". En *Psicothema* (15) 4. pp. 662-666. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715422> [27/02/2017]
- Eliot, TS. (1991). *TS Eliot Collected Poems 1909-1962*. Orlando, Austin, Nueva York, San Diego, Londres: Harcourt.
- Escamilla González Aragón, Juan Manuel. (2013). *Dios ha muerto. Lo hemos matado. El saber sobre los sacrificios en la exposición girardiana de la teoría mimética*. Tesis profesional. México: Universidad Panamericana. 218 p.
- Escamilla González Aragón, Juan Manuel. "Puedo estar loco, pero el mundo no lo está". En Mendoza-Álvarez, Carlos. (2015). *¿Qué es hoy la dignidad humana?* México: Universidad Iberoamericana.
- Escobar Moncada, Jairo. (2014). "Mimesis en Platón y Adorno". En *Eidos* 20, pp. 173-220. DOI: 10.14482/eidos.20.5912
- Eurípides. (1921). *Tragedias. Medea / Hinolito / Las Troyanas / Las Bacantes / Ifigenia en Áulide / Ifigenia en Tauride / Hécuba/ Las troyanas*. México: Universidad Nacional de México.
- Ferguson, Kirby. (Sin fecha). *Everything is a Remix*. Disponible en: <https://vimeo.com/42393680> [07/01/2017]
- Freud, Sigmund. (2006). *Moisés y la religión monoteísta*. Madrid: Alianza Editorial. 190 pp.

- Föllinger, Sabine. (2012). "Aristotle's Biological Works as Scientific Literature". En *Studies in History and Philosophy of Science* (43) 12, pp. 237-244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.shpsa.2011.12.025>
- Foshay, Raphael. (2009). "Mimesis in Plato's Republic and Its Interpretation by Girard and Gans". En *Anthropoetics. The Journal of Generative Anthropology* 15 (1).
- Frey, Herbert. (2009). "¿Qué Dios ha muerto? Nietzsche, el nihilista antinihilista". En *Revista Mexicana de Sociología* 71 (4), 715-736. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v71n4/v71n4a4.pdf> [03/03/2017]
- Gabor, Georgina. (2013). "Re-naming ourselves: The Political Act of Conceptualizing Identity". En *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 71, pp. 176-181. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.01.024
- Gallagher, Paul. (2009). "The Grounding of Forgiveness: Martha Nussbaum on Compassion and Mercy". En *American Journal of Economics & Sociology* 68 (1), pp. 231-252. DOI: 10.1111/j.1536-7150.2008.00622.x.
- Garfalo, Blaine T; Barbara L'Huillier. Competency Based Education (CBE): Baby Steps for the United States". En *Academy of Business Research Journal* (1), pp. 97-113.
- Girard, Michelle; Etienne Mullet. (2012). "Development of the Forgiveness Schema in Adolescence". En *Universitas Psychologica* (11) 4, pp. 1235-1244. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418018> [28/02/2017]
- Girard, René. (1984). *Literatura, mimesis y antropología*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Girard, René. (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, René. (1989). *La ruta antigua de los hombres perversos*. Madrid: Editorial Anagrama.
- Girard, René. (1995). *Shakespeare o los fuegos de la envidia*. Barcelona: Anagrama.

Girard, René. (1997). *Literatura, mimesis y antropología*. Barcelona: Gedisa.

Girard, René. (1999). *Veo a Satán caer como el relámpago*. Barcelona: Anagrama.

Girard, René. (2000). *The Girard Reader*. New York: The Crossroad Publishing Company.

Girard, René. (2002a). *El chivo expiatorio*. Madrid: Editorial Anagrama.

Girard, René. (2002b). *Veo a Satán caer como el relámpago*. Madrid: Editorial Anagrama.

Girard, René. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

Girard, René. (2006a). *Los orígenes de la cultura: conversaciones con Pierpaolo Antonello y Joao Cezar de Castro Rocha*. Madrid: Editorial Trotta.

Girard, René. (2006b). *Aquel por el que llega el escándalo*. Madrid: Caparrós Editores.

Girard, René. (2006c). *Shakespeare o los fuegos de la envidia*. Barcelona: Anagrama. 464 pp.

Girard, René. (2009, abril). *From Animal to Human. A Conversation with René Girard*. (P. Gifford y P. Antonello, entrevistadores). Imitatio Última consulta: 20/feb/2013: <https://www.youtube.com/watch?v=yJ0v0TESK4I>.

Girard, René. (2012). *Geometrías del deseo*. México, D.F.: Sexto Piso.

Gobierno Federal de la República Mexicana. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Disponible en <http://pnd.gob.mx/> [07/01/2017]

Gómez-Lobo, Alfonso. (1998). "Exposición breve de la ética aristotélica". En *Estudios Públicos* 71, pp. 297-319.

González, Sergio. (2010). “Las bellas artes como terapia en Aristóteles”. En *Byzantion Nea Hellás* (29)*. pp. 73-86. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=363847674005> [27/02/2017]

Grady, Joseph. (2005). “Primary Metaphors as Inputs to Conceptual Integration”. En *Journal of Pragmatics* 37, pp. 1595-1614. DOI: 10.1016/j.pragma.2004.03.012

Hegel, GWF. (2010). *Fenomenología del espíritu*, trad. de Antonio Gómez Ramos. Madrid: Abada Editores. 1008 pp.

Hegel, GWF. (2005). *Lecciones de estética*, trad. de Alfredo Llanos. México: Ediciones Coyoacán.

Hogan, Pádraig. (2013). “Cultivating Human Capabilities in Venturesome Learning Environments”. En *Educational Theory* (63) 3, pp. 237-252. DOI: 10.1111/edth.12021

Homero. (2011). *The Iliad*; trad. por Richard Lattimore; introducción y notas de Richard Martin. Chicago: University of Chicago Press.

Homero. (2002). *The Odyssey*, trad. por Robert Fagles; introducción y notas de Bernard Knox. Londres: Penguin Books.

International Institute for Strategic Studies (IISS). (2015-2016). *Armed Conflict Survey*. Disponible en: <http://www.iiss.org/en/publications/acs/by%20year/armed-conflict-survey-2016-14e7> [7/01/2017]

Institute for Economics and Peace. (2014). *Global Peace Index*. Sidney, Nueva York y Oxford: Institute for Economics and Peace. (Disponible en: http://economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2015/06/2014-Global-Peace-Index-REPORT_0-1.pdf; última consulta: 10/feb/2017).

- Imran Qureshi, Muhammad; Amran Md. Rasli; Khalid Zaman. (2014). "A New Trilogy to Understand the Relationship among Organizational Climate, Workplace Bullying and Employee Health". *Arab Economics and Business Journal* 9, pp. 133-146.
- Jäeguer, Werner. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega, libro primero*. Fondo de Cultura Económica. 203 pp.
- Jonas, Mark E. (2015). "Education for Epiphany: the Case of Plato's *Lysis*". En *Educational Theory* (65) 1, pp. 39-51. DOI: DOI: 10.1111/edth.12094
- Jover, Gonzalo; Alicia García Fernández. (2015). "Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey". En *Education in the Knowledge Society* 16 (1), pp. 32-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151613243>
- Juárez, Esteban Alejandro. (2014). "La belleza como promesse du bonheur. Algunas notas sobre su origen en Stendhal". En *En-claves del Pensamiento* 8 (15), pp. 123-146. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141131696006> [8/01/2017]
- Kant, Emmanuel. (1981). *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Madrid: Alianza Editorial. 260 pp.
- Kant, Emmanuel. (1998). *Sobre la paz perpetua*, trad. de Joaquín Abellán. Madrid: Técnos. 74 pp.
- Kant, Emmanuel. (1999). *Prolegómenos a toda metafísica futura que haya de poder preentarse como ciencia*, ed. bilingüe de Mario Caimi. Madrid: Ediciones Istmo. 388 pp.
- Kant, Emmanuel. (2003). *El conflicto de las Facultades*, ed. de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial. 240 pp.
- Kant, Emmanuel. (2005). *Crítica del juicio*, trad. de José Rovira A. Buenos Aires: Losada. 366 pp.
- Kant, Emmanuel. (2008). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Mestas Ediciones. 222 pp.

Kant, Emmanuel. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, ed. de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial. 250 pp.

Keferstein, Lutz Alexander. (Inédito). “Kant o la moral incomprensible”.

Keferstein, Lutz Alexander. (Inédito). “La propuesta kantiana de una sociedad cosmopolita y el Neoliberalismo del Siglo XXI”.

Khenfera, Jamel; Elyette Rouxb; Eric Tafanib; Kristin Laurinc. (2017). “When God’s (not) Needed: Spotlight on How Belief in Divine Control Influences Goal Commitment”. En *Journal of Experimental Social Psychology* 70, pp. 117-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2017.01.005>

Kierkegaard, Sören. (2006). *Temor y temblor*. México: Fontamara. 218 pp.

Kirwan, Michel. (2005). *Discovering Girard*. Cambridge: Cowley Publications.

Kulenkampff, Jens. (1992). “La lógica del juicio estético y la significación metafísica de lo bello en Kant”. En *Enrahonar* 19, pp. 7-19.

Kulgemeyer, Christoph; Horst Schecker. (2014). *Research on Educational Standards in German Science Education - Towards a model of student competences*. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* (10) 4, pp. 257-269. DOI: 10.12973/eurasia.2014.1081a

Kupferberg, A; L. Bicks; G. Hasler. (2016). “Social Functioning in Major Depressive Disorder”. En *Neurosci Biobehav Rev.* 69, pp. 313-332. DOI: 10.1016/j.neubiorev [28/02/2017]

Lanza, Henar. (2014). “La censura y la exclusión de la *República* a la luz del *Timeo*”. En *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte* 20, pp. 95-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/eidos.20.5909>

- Lawler, Peter Augustine. (2015). Colleges Should Replace the Idea of Competency with the Idea of Literacy. En *Vital Speeches of the Day* (81) 10, pp. 314-317.
- Leman, Patrick; Dawn Watling. (2007). "Scapegoating and Classroom Dynamics: Perspectives on the Theoretical Significance of Social Groups—Commentary on Atria *et al.* and Mahdavi & Smith". En *European Journal of Developmental Psychology* (4) 4, pp. 400-404. DOI: 10.1080/17405620701568198
- López Farjeat, Luis Xavier. (2007). "La naturaleza de la violencia". En *Conspiratio* 12, 44-53.
- Lozano, J. Felix; Alejandra Boni; Jordi Peris; Andrés Hueso. (2012). "Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach". En *Journal of Philosophy of Education* (46) 1, pp. 132-147. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x
- Madrid Fernández, Daniel. (2014). "Integrating the European portfolio in a competency-based teacher education approach". En *Utrecht Studies in Language & Communication* 27, pp. 35-58.
- Martínez Vázquez, Alejandro. "Bullying: violencia humana en la escuela". En *Revista Digital Universitaria* (15) 1. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num1/art02/> [28/02/2017]
- McCarthy-Nielsen, Patrick. (2015). "Education as *Pharmakon*: Plato and Derrida's Dialectic on Learning". En *Philosophy of Education Yearbook*, pp. 152-158. Disponible en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=113932532&lang=es&site=ehost-live> [02/03/2017]
- McKenna, Andrew. (1992). *Violence and Difference*. Illinois: Illinois Book Editions.
- Medina, Jorge. (2010). *¿El Mesías soy yo?* México: Jus. 292 pp.

Mendoza-Álvarez, Carlos. (2010). “Subjetividad posmoderna e identidad reconciliada. Una recepción teológica de la teoría mimética”. En *Universitas Philosophica* (27) 55, pp. 149-158. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534420009> [28/02/2017]

Mendoza-Álvarez, Carlos. (2015a). *Deus Ineffabilis*. México: Biblioteca Herder. 512 pp.

Mendoza-Álvarez, Carlos. (2015b). *¿Qué es hoy la dignidad humana?* México: Universidad Iberoamericana.

Messias Cordeiro Sampaio, Julliane; Gabriela Valente Santos; Wanderlei Abadio de Oliveira; Jorge Luiz da Silva; Marcelo Medeiros; Martha Angelica Iossi Silva (2015). “Emotions of Students Involved in Cases of Bullying”. En *Texto & Contexto Enfermagem* (24) 2, pp. 344-352. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71442215007> [28/02/2017]

Meza Mejía, Mónica del Carmen; Claudia Fabiola Ortega Barba. (2015). “La noción de conocimiento sostenible: una perspectiva filosófica para la educación del siglo XXI”. En *Innovación educativa* (15) 69. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000300003 [27/02/2017]

Min Jun, Chul. (2014). “The Paradigm Shift of Practical Theology and Theological Practice to Overcome Modernism and Postmodernism”. En *Pacific Science Review* (16) 2, pp. 156-166. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pscr.2014.08.028>

Mintz, Avi I. (2014). “Why did Socrates Deny that he was a Teacher? Locating Socrates among the New Educators and the Traditional Education in Plato’s *Apology* of Socrates”. En *Educational Philosophy and Theory*, (46) 7, pp. 735-747. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.787586>

Miyazaki, Hayao. *Spirited Away. Zen to Chihiro*.

Morales González, Abigail. (2014). *Bullying y su relación con la depresión en adolescentes*, tesis de licenciatura en enfermería. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Muller, Jean-Marie. (2002). *Non-Violence in Education*. París: UNESCO.

Mullins, Greg. (2008). "Labors of Literature and of Human Rights". En *Peace Review* 20 (1), pp. 4-12. DOI: 10.1080/10402650701873668

Murga-Menoyo, María Ángeles. "Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015". En *Foro de Educación* (13) 19, pp. 55-83.

Nietzsche, Friedrich. (1994) *1888-1889. Diritambos dionisiacos*, Buenos Aires: Los libros de Orfeo.

Nietzsche, Friedrich. (1997). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial. 206 pp.

Nietzsche, Friedrich. (2000). *Basic Writings of Nietzsche*, trad. de Walter Kaufmann, introducción de Peter Gay. Nueva York: The Modern Library. 862 pp.

Nietzsche, Friedrich. (2006-2008). *Fragmentos póstumos (1885-1889), IV*. Madrid: Tecnos. 782 pp.

Nietzsche, Friedrich. (2007). *El crepúsculo de los ídolos*. Barcelona: Folio. 132 pp.

Nietzsche, Friedrich. (2009a). *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*, trad., introducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial. 302 pp.

Nietzsche, Friedrich. (2009b). *El Anticristo*, trad., introducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial. 173 pp.

Nietzsche, Friedrich. (2011). *La gaya ciencia*. Madrid-México, et. al.: Editorial EDAF.

- Nolasco Hernández, Alberto. (2012). “La empatía y su relación con el acoso escolar”. En *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* (11) 22, pp. 35-54. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002> [28/02/2017]
- Nussbaum, Martha. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. España: Editorial Antonio Machado.
- Nussbaum, Martha; Jonathan Glover. (1995). *Women, Culture and Development: A Study of Human Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha y A.A.V.V. (1999): *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. España: Editorial Paidós.
- Nussbaum, Martha. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Argentina: Paidós.
- Nussbaum, Martha. (2008). “Hiding From Humanity: Replies to Charlton, Haldane, Archard, and Brooks”. En *Journal of Applied Philosophy* 25 (4), pp. 335-349. DOI: 10.1111/j.1468-5930.2008.00415.x.
- Nussbaum, Martha. (2008): *Paisajes del pensamiento*. España: Editorial Paidós.
- Nussbaum, Martha. (2010a). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. María Victoria Rodil. Uruguay: Katz Editores. 199 pp.
- Nussbaum, Martha. (2010c). *Not for profit. Why Democracy Needs Humanities*. Nueva York: Princeton University Press.
- Nussbaum, Martha. (2010b). *Creating Capabilities: the Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Nussbaum, Martha. (2013). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 458 pp.
- O'Connell, Jane; Glenn Gardner; Fiona Coyer. (2014). "Beyond Competencies: Using a Capability Framework in Developing Practice Standards for Advanced Practice Nursing". En *Journal of Advanced Nursing*. (70) 12, pp. 2728-2735. DOI: 10.1111/jan.12475
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015-2016). *The OECD Teaching and Learning International Survey*. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> [07/01/2017]
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Teaching and Learning International Survey 2013 Results* (TALIS 2013). Disponibles en: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> [06/03/2007]
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>
- O'Higgins Norman, James; Justin Connolly. (2011). "Mimetic Theory and Scapegoating in the Age of Cyberbullying: the Case of Phoebe Prince". En *Pastoral Care in Education* 29, pp. 287-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2011.626069> .
- Olweus, Dan. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell. 140 pp.
- Open Society Foundations. (2014). *Atrocidades innegables. Confrontando crímenes de lesa humanidad en México*. Nueva York: Open Society Foundations.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [7/01/2017]

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). (2011). *Unesco y la educación*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf> [07/01/2017]
- Orozco, Dairo. (2017). "The Quest for a Poetics of Goodness in Plato and Aristotle". En *Ideas y Valores* (61) 150, pp. 179-202, Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/24342/41375>. [27/02/2017]
- Pájaro M., Carlos Julio. (2014). "De Platón para los poetas: crítica, censura y destierro". En *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte* 20, pp. 109-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/eidos.20.5910>
- Petrescu, Alexandru. (2014). "The Idea of God in Kantian Philosophy". En *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 163, pp. 199-203. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.307>
- Packer, M. (2014). "Mimetic Theory: Toward a New Zealand Application". En *Journal of the Royal Society of New Zealand* (44) 4, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03036758.2014.974623>
- Pink, Colin. (2008) "Leadership through the Lens of Mimetic Desire". En *International Journal of Leadership in Public Services* (4) 2, pp. 10-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/17479886200800019>
- Platón. (2008). *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ión, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques, Protágoras*. Madrid: Gredos. 592 pp.
- Platón. (2008). *Diálogos IV. República*, trad. de Conrado Eggers Lan. Madrid: Editorial Gredos. 502 pp.
- Platón. (2008). *Diálogos VI. Filebo, Timeo, Critias*, trad. de Ma. Ángeles Durán y Francisco Lisi. Madrid: Editorial Gredos. 298 pp.
- Platón. *Diálogos VIII. Leyes (I-VI)*. Madrid: Gredos.
- Potolsky, Matthew. (2006). *Mimesis. The New Critical Idiom*. Nueva York: Routledge.

Pueblos de América. (2016). Disponible en: <http://pueblosamerica.com/> [8/02/2017]

Popper, Karl. (2013). *The Open Society and its Enemies*. New Jersey: Princeton University Press.

Qizilbash, Mozaffar. (2011). "Sugden's Critique of the Capability Approach". En *Utilitas* (23) 1, pp. 25-51. DOI: 10.1017/S0953820810000439

Quine, L. (1999). *Workplace Bullying in NHS Community Trust: Staff Questionnaire Survey*. BMJ. pp. 228-32.

Ratzinger, Josef. (2006). *Mi vida*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Ragland, David. (2015). "Betty Reardon's Philosophy of Peace Education and the Centrality of Justice. En *Journal of Peace Education* (12) 1, pp. 37-55. DOI: 10.1080/17400201.2014.938033

Roczen, Nina; Florian G. Kaiser; Franz Bogner; Mark Wilson. (2014). "A Competence Model for Environmental Education". En *Environment & Behavior* (46) 8, pp. 972-992. DOI: 10.1177/0013916513492416

Rohrer, Tim. (2005). "Mimesis, Artistic Inspiration and the Blends We Live by". En *Journal of Pragmatics* 37, pp. 1686-1716. DOI: 10.1016/j.pragma.2005.01.015

Salas Velasco, Manuel. (2014). "Do Higher Education Institutions make a Difference in Competence Development? A Model of Competence Production at University?". En *Higher Education*. (68) 4, pp. 503-523. DOI: 10.1007/s10734-014-9725-1

Santiago Oropeza, Teresa. (2004). "Kant y su proyecto de una paz perpetua (en el bicentenario de su muerte)". En *Revista Digital Universitaria* 5 (11). Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num11/art77/int77.htm> [02/03/2017]

Shakespeare, William. (2016). *The Complete Works of Shakespeare*. Play Shakespeare.

- Skilleås, Ole Martin. (2006). "Knowledge and Imagination in Fiction and Autobiography". En *Metaphilosophy* 37 (2), pp. 259-276. DOI: 10.1111/j.1467-9973.2006.00423.x.
- Sörbom. (1966). *Mimesis and Art. Studies in the Origin and the Early Development of an Aesthetic Vocabulary*. Estocolmo: Svenska Bokforlaget.
- Stoupe. (2010). *You're a Bully! An Investigation into The Impact of Allegations of Workplace Bullying*. Tesis de Maestría en Ciencia en el Graduate School Education. 63 pp.
- Sófocles. (2012). *Edipo Rey*. Ascensión Muñoz Jara. ISBN: 84-616-1610-3
- Sófocles. (2004). *Antígona*. Libros en Red. Disponible en: www.librosenred.com [7/03/2017]
- Taylor, Charles. (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Belknap Press/Harvard University Press.
- Thornberg, Robert; Karolina Halldin; Nathalie Bolmsjö; Annelie Petersson. (2013). "Victimising of School Bullying: A Grounded Theory". En *Research Papers in Education* (28), 3, pp. 309-329. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.641999>
- Torralba, José M. (2009). *Libertad, objeto práctico y acción*. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 496 pp.
- Tucan, Dumitru. (2013). "The Quarrel Between Poetry and Philosophy: Plato—A Skeptical". En *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 71, pp. 168-175. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.01.023
- Human Development Index (HDI). (2015-2016). *Human Development Report*. Disponibles en: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi> [2/02/2017].
- Vaisman A., Luis. (2008). "Sobre el concepto de 'espectáculo' en el *Arte poética* de Aristóteles". En *Revista chilena de literatura* (72), pp. 71-88. Disponible en: <http://www.revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/1389/1680> [27/02/2017]

- Vaughan, Rosie Peppin; Melanie Walker. (2012). "Capabilities, Values and Education Policy". En *Journal of Human Development & Capabilities* (13) 3, pp. 495-512. DOI: 10.1080/19452829.2012.679648
- Taylor, Ashley. (2011). "When to List, Who Should List, and How: The Capabilities Approach, Democratic Education, and Inclusion". En *Philosophy of Education Yearbook 2011*, pp. 235-237.
- Trueba, Carmen. 2004. *Ética y tragedia en Aristóteles*. Barcelona, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. 158 pp.
- Trueba, Carmen. (2009). "La teoría aristotélica de las emociones". En *Signos Filosóficos*, XI (22), julio-diciembre. pp. 147-170.
- Vala, Jaroslav. (2011) "Exact Research on the Reception of Poetry". En *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 29, pp. 520-527. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.270
- Vélez Upegui, Mauricio. (2015). "Sobre la tragedia griega". En *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* (17) 33. pp. 31-58. DOI: 10.12795/araucaria.2015.i33.02
- Werner, Christian. (2015). "Andrómaca de Eurípides: el prólogo y la noción de unidad en la *Poética* de Aristóteles". En *Synthesis* (22). Disponible en: <http://www.synthesis.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Synthesis2015v22a05> [27/02/2017]
- Woolf, Virginia. (2012). *Selected Works of Virginia Woolf*. Worlsworth Editions. 1280 pp.
- Zammito, John H. (1992). *The Genesis of Kant's Critique of Judgement*. Chicago: Chicago University Press, 479 pp.
- Zarewicz, Daniel. (2016). "Plato's *Timaeus* on the sickness of the soul and the methods of its treatment. En *Postępy Psychiatrii i Neurologii* 25, pp. 221-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pin.2016.09.004>

Zimmermann, Mirjam; Ruben Zimmermann. (2015). "Mimesis in Bible Didactics – an Outline in the Context of Religious Education". En *HTS Teologiese Studies* (71) 1, DOI: 10.4102/hts.v71i1.2785

Zizek, Slavoj. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Buenos Aires, Ciudad de México, Madrid: Sequitur.

Anexo I. Análisis estadístico de Bachilleres Bicentenario

Segundo semestre

En el Colegio de Bachilleres se realizaron 404 encuestas. De estas 174 correspondieron a alumnos de segundo semestre; de estos 91 fueron mujeres y 83 hombres.

Mujeres de segundo semestre

El promedio de edad de las mujeres de segundo semestre fue de 15.62, todas solteras. La mayoría no trabajan (74 de ellas), 11 trabajan eventualmente, 5 medio tiempo y una trabaja de tiempo completo mientras estudia. Ninguna de ellas tiene hijos.

En cuanto a quienes conforman la familia 1 vive con su mamá y su abuelito, 7 en familias extendidas, 74 en familias nucleares, 1 con su mamá y hermanos, 6 con padre o madre solteros y dos sólo con sus hermanos.

En cuanto a la preparación de los padres: 2 de ellos contaban con carrera técnica, 8 con estudios de preparatoria, 13 con estudios de primaria, 10 con estudios de secundaria, 9 con preparatoria terminada, 18 con primaria terminada y 31 con secundaria terminada. En cuanto a las madres la mayoría de ellos no contestó.

En cuanto a sus aspiraciones futuras cuatro de ellas afirmaron que no querían ir a la universidad, de ellas dos dijeron que no tenían buenas oportunidades; 23 dijeron que querían contar con una carrera técnica y 19 dijeron que contaban con buenas oportunidades; 32 reportaron que querían estudiar una ingeniería de las cuales 23 afirmaron tener buenas oportunidades; y 32 dijeron que querían estudiar una licenciatura de éstas 27 afirmaron tener buenas oportunidades, sólo cinco de estas mujeres afirmó haber golpeado a alguien.

En la escala Likert las alumnas de segundo semestre mostraron una actitud en contra del bullying de 166.19 puntos, es decir, en general, existe poca disposición frente a éste.

Las cualidades de las 21 estudiantes que dijeron que la escuela les gustaba mucho fueron: no tienen hijos, el 71.4% de sus padres siguen casados, 86% vive en una familia nuclear, en cuanto a las becas el 38% no tiene ninguna, el 10% tiene para manutención, 38% para útiles escolares y el 14.2% tiene una beca para transporte.

El 48% quiere estudiar una ingeniería y sólo cuatro consideraron que no tenían buenas oportunidades para entrar a la universidad, 33% quieren estudiar una licenciatura y dos dijeron no contar con buenas oportunidades, el 14% quiere una carrera técnica y todas dicen tener oportunidades, sólo una dijo que no quería seguir con sus estudios.

La mayoría cuenta con distintos medios de comunicación: televisión Internet, computadora o celulares. La mayoría de sus papás trabaja, pero, en lo que se refiere a sus madres sólo 4 reportaron que trabajaba.

Todas contestaron tener más de 2 amigas en la preparatoria. El 29% dijo haber sufrido alguna forma de *bullying* una o dos veces y el mismo porcentaje se repitió en la pregunta sobre haber sido apodadas y en relación a haber sido excluida de alguno de sus planes; sin embargo, la baja frecuencia es baja. Ninguna ha sido golpeada. Respecto a rumores el 43% dijo no haber sido víctima de esto, 48% dijo que una o dos veces han sido víctimas y sólo una reportó que esto le sucede varias veces a la semana. El 71.42% dijo nunca haber sido víctima de un robo dentro de las instalaciones de la escuela.

Sólo una reportó haber sido amenazada o forzada a llevar a cabo acciones que no quería hacer. Cuatro alumnas reportaron haber sido molestadas una o dos veces debido al color de su piel. De éstas, tres afirmaron haber sido insultadas sexualmente. Sólo una alumna dijo haber sido acosada a través de fotografías vía en Internet u otro medio de comunicación. Cuatro de estas estudiantes fueron buleadas por dos o tres personas. Lo más que ha durado el *bullying* contra estas alumnas fue un mes y fueron cuatro personas las que reportaron esta duración.

De las 21, sólo doce afirmaron que casi siempre el *bullying* es detenido por algún maestro. Sin embargo, cuando se hace esta pregunta respecto a estudiantes que lo detengan la respuesta más común fue «a menudo» o «a veces». Dado que no han sido buleadas, sólo una reportó que sus padres se habían comunicado una vez con la escuela respecto al *bullying*.

El 81% reportó apenarse mucho cuando ven que alguien está siendo buleado. El 86% dijo no haber buleado a nadie y sólo dos dijeron haberlo hecho una o dos veces. Sin embargo, al preguntarles sobre si se han burlado de alguien, 5 dijeron que sí, lo que sugieren que no identifican esta acción con el *bullying*, pero las mismas cuatro que afirmaron haber buleado alguna vez, dos o tres veces al mes, dijeron haber excluido a alguien, lo que sugiere que esto sí lo relacionan con acoso escolar.

Ninguna reconoció haber golpeado a alguien. Sólo una de ellas había difundido algún falso rumor. Ninguna había robado o amenazado a alguien. Sólo una había apodado a alguien sobre su raza o color de piel, pero ninguna con connotación sexual y nunca han molestado a nadie con fotos, por teléfono o redes sociales. La mayoría dijo que definitivamente no, o que no se unirían al *bullying* y sólo una dijo que sí lo haría, misma que sintió indiferencia frente a ver a alguien siendo buleado y que había difundido falsos rumores además de ser una de las pocas que había sufrido alguna forma de *bullying*. Es la misma persona que, cuando ve que alguien está siendo víctima, entonces se une.

En esta misma última pregunta la mayoría o sugirió que pensaba que esto se debía detener o que ayudaría en estas situaciones. Sólo una persona reportó que nunca había visto *bullying*, lo que sugiere que, a pesar de que la actitud frente a éste resulta bajo pareciera ser falso.

La mayoría dijo que nunca o que rara vez sienten miedo de ser *buleadas*. Respecto a la pregunta sobre qué han hecho sus profesores para reducir el *bullying* la respuesta fue más heterogénea, sin establecer una mayoría. Sus puntos en la escala Likert es ligeramente mayor a la del grupo de mujeres de segundo semestre presentando 167.18 puntos.

La única mujer que dijo que no le gustaba la escuela ha sufrido alguna forma de *bullying*, sobre todo rumores y mentiras que se han dicho sobre ella, cree que los profesores han hecho muy poco para resolver la problemática de *bullying*.

Hombres de segundo semestre

El promedio de edad de los hombres encuestados de segundo semestre fue 15.61. El 96.38% de ellos estaba soltero y sólo tres de ellos vivían en unión libre. Dos de ellos trabajan de tiempo completo, 7 de medio tiempo, 31 contestaron que eventualmente y 43 dijeron que no lo que sugiere que hay más hombres trabajando y estudiando que en el caso de las mujeres.

Sólo dos de ellos tienen hijos y uno de ellos es de los que viven en un unión libre. El 70% tiene papás que aún se mantienen casados.

50 de los 83 dicen no tener ninguna forma de beca, los dos estudiantes que tienen hijos tiene una para manutención y transporte.

De los encuestados 7 dijo no querer continuar estudiando y sólo uno considera que tiene oportunidades, la mitad de estos ha sufrido algún tipo de *bullying* y el 50% tiene o no le gusta la escuela o siente indiferencia frente a ésta. El 12% dijo querer ir a la universidad 4 dijeron no tener oportunidades (uno afirmó que se debe a la falta de dinero) y otro dijo que tal vez; 46% quiere tener una ingeniería de estos 4 dijeron no tener oportunidades y uno afirmó que dado el promedio sí las tiene pero no en cuanto a recursos; 35% dijo querer tener una carrera técnica, de estos 5 dijo no tener oportunidades y uno reportó no contar con recursos. La afirmación sobre los recursos sólo sucedió en el caso de los hombres.

La actitud de los hombres es más favorable al *bullying* sin que sea realmente un número significativo: 160.10.

Las cualidades de los que dijeron que les gusta mucho la escuela, 17 en total, son las siguientes: cuentan con distintos medios para acceder a la información; sólo tres de ellos no consideran tener oportunidades para seguir estudiando, aunque dos de ellos son los que afirmaron que por desempeño escolar tienen buenas oportunidades, pero no en el plano económico; nueve de ellos cuentan con una beca para continuar estudiando; su situación familiar es la siguiente: 13 de ellos viven en una familia nuclear de las cuales sólo una presenta un caso de divorcio, dos de ellos están en una familia de padre o madre soltera y en ambos caso son viudos, uno de ellos vive en una familia extendida; 10 de ellos tiene más de seis amigos y sólo uno

contestó tener sólo un amigo; el 60% contestó que no había sufrido bullying, sólo uno de ellos dijo sufrirlo constantemente y lo identificó con los apodos.

El 86% no ha sido excluido, sólo uno contestó que esto le sucede una vez a la semana, y este mismo estudiante ha sido golpeado frecuentemente, se han esparcido rumores sobre él, ha sido insultado por su raza, en su opinión los adultos, profesores y otros estudiantes hacen muy poco por reducir el bullying: su cualidad distinta a los otros es ser indígena, aunque no es el único de este grupo que se identifica como tal; la mayoría no ha sido insultado ni apodado y la frecuencia de golpes es menor; los rumores son más frecuentes habiendo dos estudiantes que reportan que pasa una vez a la semana y otro que dijo una vez al mes.

Fueron pocos los robos que han sucedido una vez dentro de la escuela y ninguno reportó amenazas; además del caso ya mencionado un alumno más respondió haber sufrido insultos respecto a la raza pero con menor frecuencia; nadie ha sido acosado sexualmente por medio de fotografías o vía redes sociales; sobre qué tanto hacen los maestros frente al bullying la mayoría (11) opinaron que relativamente poco y aún menos otros estudiantes, sólo uno dijo que a menudo, los demás sugirieron que es muy poco frecuente que otros intervengan para detener el acoso escolar; aunque reportan pocos casos de bullying, el 65% dijo que sus papás se reportan a menudo sobre casos de bullying en la escuela; 76.4% de la población encuestada dijo que cuando ve a alguien siendo buleado siente pena y lo quiere ayudar nadie contestó que se lo mereciera.

Respecto a bulear a otros la mayoría dijo que no ha buleado a nadie o sólo una o dos veces; uno dijo que dos o tres veces al mes, respuesta consistente a cuántas veces han golpeado o se han burlado de alguien: prácticamente no lo han hecho, sólo uno reconoció haber robado y dos han amenazado a alguien; fueron cuatro alumnos los que respondieron que tal vez podrían unirse al acoso escolar; los demás lo consideraron poco probable. 5 estudiantes dijeron que cuando ven a alguien siendo buleado lo ayudan y 4 piensan que deberían ayudarlo. Sólo tres alumnos respondieron que de vez en cuando temen ser buleados.

Ninguno de los estudiantes dijo detestar la escuela, pero tres dijeron que no les gustaba. Dos de ellos quieren seguir estudiando, dos provienen de una familia nuclear. Uno de ellos dijo que quería seguir estudiando y que tenía buenas oportunidades. El que comentó querer seguir estudiando pero que estima no tener buenas oportunidades proviene de una familia de padre o madre soltera; aquel que quiere seguir estudiando no tiene ningún amigo y fue el único de los tres en reportar bullying de vez en cuando, habiendo sido golpeado y molestado con connotación sexual. Los tres consideraron que los maestros hacen poco o nada para detener el bullying al igual que otros estudiantes. Es curioso que, el único que reportó haber sido molestado es el único cuyos padres no se han comunicado con la escuela sobre el tema. Uno de ellos, quien no quiere seguir estudiando, dijo que frecuentemente insulta a sus compañeros y que los ha golpeado frecuentemente. Quien ha sido buleado cree que alguna vez podría unirse al acoso contra alguien que no le es simpático, los otros dos contestaron que es viable que lo hagan; dos de ellos dijeron que cuando ven a alguien buleado no intervienen; las cualidades raciales de los que contestaron no disfrutar la escuela son: mestizo, indígena y de color.

155 respuestas correspondieron a alumnos de cuarto semestre; de estos 64 fueron mujeres y 91 hombres.

De la población encuestada ,145 son solteros y 10 están en unión libre. De ellos, cuatro tiene hijos, al igual que los que se dijeron solteros. Sólo un alumno vive solo y 131 en una familia nuclear.

El 30% de estos tiene alguna forma de beca.

El 94% quiere continuar estudiando, sea una ingeniería, licenciatura o carrera técnica.

Los puntos de actitud sobre bullying son bajos con un total de 160. Sin embargo, presentaron dos puntajes muy bajos en relación a qué tanto otros estudiantes intentan detener el bullying, con un promedio de 1.80 de 5 puntos totales y 2.82 respecto a qué tanto hacen los maestros para detener el bullying.

Mujeres de cuarto semestre

El promedio de edad de las mujeres de cuarto semestre fue de 16.8. De ellas, 60 están solteras y 4 en unión libre; 59 quiere continuar estudiando, sea una carrera técnica, ingeniería o licenciatura. Del total de encuestadas, 12 consideran no tener muchas oportunidades para seguir estudiando y de las que dijeron que sí, 9 creen no tener muchas universidades.

Ocho de las alumnas dijeron que les gustaba mucho la escuela. De ellas, todas quieren seguir estudiando; seis de ellas, una ingeniería. Todas tienen más de dos amigas; sólo una de ellas ha sufrido recientemente bullying y consideró que ha sido poco frecuente a través de apodos; sólo una ha sido víctima de robo. Ninguna otra forma de bullying se reveló en la encuesta.

Sobre la frecuencia con la que los adultos o maestros hacen algo para detener el bullying, a tres de ellas les pareció que es muy frecuente y las otras opinaron que no hacen nada al respecto; sobre la intervención de otros estudiantes para detenerla, sólo una dijo que de vez en cuando alguno hace algo por detenerla; la mayoría de ellas dijo que cuando ve a alguien siendo buleado, quisiera ayudarlo. Sólo a una le parece indiferente; seis de ellas contestaron que no han buleado a nadie y sólo dos contestaron que pocas veces lo han hecho. Lo mismo se repite en el caso de las burlas y en exclusión; ninguna ha golpeado a nadie y sólo una de ellas ha difundido un rumor sobre alguien, no han robado ni amenazado y una reconoció que, con poca frecuencia, se ha burlado de otros por cuestiones de raza, pero ninguna por connotación sexual. Seis de ellas contestaron que, definitivamente, no se unirían al bullying; dos de ellas dijeron que no lo creían y una dijo que tal vez sí; en cuanto a cómo reaccionan al ver a alguien siendo acosado escolarmente, dos dijeron nunca haber visto casos y cuatro piensan que deberían ayudarlo. Sólo una afirmó que si ayuda. Dos de ellas temen ser buleadas con cierta frecuencia; tres de ellas consideraron que sus maestros no han hecho nada por disminuir el bullying y las demás consideran que no hacen lo

suficiente salvo por dos que destacaron que sí llevan a cabo acciones para reducir el acoso escolar.

Ninguna contestó detestar la escuela. Sólo ocho personas opinaron que ni les gusta ni disgusta la escuela; una no quiere seguir estudiando, aunque son dos las que consideran que no tiene oportunidades para seguir estudiando.

Dos de ellas viven en familias extendidas; una, sola, y las demás, en familias nucleares. Dos de ellas tienen sólo un amigo en la escuela; los demás tienen de dos en adelante.

Cinco de las encuestadas contestó que nunca habían sido *buleadas*, mientras que otras tres afirmaron haber sido *buleadas*: una de vez en cuando y las otras dos con mayor frecuencia; sobre los apodos e insultos tres de ellas dijeron que sucede de vez en cuando, aunque una de ellas dijo no haber sufrido *bullying*, otra de ellas contestó que sucede una vez al mes; una de las alumnas consideró no haber sido *buleada* y, sin embargo, afirmó que con cierta frecuencia se crean rumores o mentiras sobre ella, que han sido difundidas por más de nueve personas y que tal acoso escolar duró más de un año; ella es la única de raza blanca que pertenece a esta sección del universo.

Dos de las alumnas opinaron que es común que los profesores intenten detener el *bullying*. Sin embargo, al resto del grupo le pareció que no lo hacen; opinaron que a menudo los adultos lo intentan, mientras que otros estudiantes parecen no hacer nada.

Cuatro de ellas consideraron que no han hecho *bullying*, tres de ellas creen que ha sido poco frecuente y una de ellas, la que reportó los rumores, afirmó que lo hace de forma más cotidiana, además de ser la única que ha excluido a alguien. Ninguna afirmó que ha golpeado, robado, mentido o amenazado a alguien; no obstante, todas ha molestado a alguien por medio del teléfono salvo la excepción quien lo hizo a través de Internet. Dos de ellas temen ser *buleadas* de vez en cuando, mientras que una teme que sea más usualmente. Una de ellas contestó que sí se uniría al *bullying* dos que tal vez dos consideraron que no lo creían y otras dos dijeron que no; dos alumnas consideraron que los profesores no han hecho nada por detener el *bullying*. Las demás, en promedio, creen que algo se ha hecho.

Hombres de cuarto semestre

El promedio de edad de los 91 hombres encuestados es de 16.02, ligeramente menor al de las mujeres. Seis de ellos viven en unión libre y el resto se considera soltero, de estos sólo uno tiene hijos, mientras que dos de los solteros también tienen hijos.

La situación de los papás del grupo en su mayoría es de casados, salvo 18 que están viudos, divorciados o que viven en unión libre.

El 32% de los estudiantes tiene alguna forma de beca; el resto, no. Solamente cuatro de ellos no quiere seguir estudiando y sólo uno de ellos considera que si tiene oportunidades para continuar con sus estudios.

Los puntos obtenidos por los estudiantes varones de cuarto semestre fue de 160, idéntico al de las mujeres; su puntaje más bajo con un promedio de 1.86 fue sobre qué tanto hacen otros estudiantes para detener el bullying, seguido por el 2.8 con el que evaluaron el trabajo que realizan sus profesores para detener el bullying.

El total de alumnos que dijeron que la escuela les gustaba mucho fue de 11. Las cualidades de estos fueron las siguientes: todos tienen algún aparato electrónico para conectarse de alguna manera y obtener información. Sólo tres de ellos no tienen alguna forma de beca y salvo uno que vive en un hogar con padre o madre soltera todos viven en una familia nuclear.

Ninguno tiene hijos y todos quieren continuar estudiando. La mayoría, ocho, quieren estudiar una ingeniería y sólo dos consideraron no tener oportunidades para continuar estudiando. El 54.54% de ellos tiene más de 6 amigos, los demás tienen entre 2 y 4 sólo uno indicó tener un amigo; cinco de ellos no han sido buleados, el 54.5% ha sido buleado una o dos veces y uno dijo de vez en cuando. Sin embargo, no consideran los apodos como bullying, pues uno de los que dijo que no había sido buleado contestó que de vez en cuando ha sido apodado. Seis de ellos dijeron que una o dos veces han sido señalados con sobrenombres y uno reconoció que eso sucede con mucha frecuencia; sólo dos han sido excluidos dos o tres veces; ninguno ha sido golpeado; cuatro de ellos han sido víctimas de rumores. Sobre el robo, aumenta la frecuencia: 63.63% ha sido víctima una o dos veces.

Al mismo que fue víctima frecuente de apodos, le han robado con mayor frecuencia y es el único blanco de este subgrupo. Quien afirmó que frecuentemente lo molestan con comentarios racistas. Se categorizó a sí mismo como mestizo. Prácticamente no ha habido acoso sexual, aunque algunos reconocieron que esto ha pasado dos o tres veces. Uno de ellos dijo que dos o tres veces al mes es acosado por Internet y que duró aproximadamente un año; la mayoría de estos alumnos opina que los maestros han hecho lo suficiente para detener el bullying; sin embargo, respecto a otros estudiantes sólo uno contestó que alguna vez hacen algo. Los demás afirmaron que es poco frecuente que los estudiantes se involucren para detener el bullying. Los padres de dos se comunicaron en relación al acoso escolar; el 54% de ellos, al ver a alguien siendo buleado, siente pena y cree que debería ayudarlo; los demás sienten algo de pena o creen que son indiferentes a esto. Cinco de ellos contestaron que una o dos veces han buleado a alguien, lo que implica que en realidad no sucede a menudo. Estos mismos fueron los que reconocieron haberse burlado, pero sólo uno de ellos ha golpeado a otro compañero con poca frecuencia; ninguno ha robado, amenazado o excluido; todos han molestado a alguien a través del Internet; la mayoría reconoció que era poco probable que se unieran al acoso escolar contra alguno de sus compañeros. Sólo uno de ellos dijo que lo más probable sería que sí lo hicieran; dos de ellos, reaccionan ayudando a otros cuando ven casos de bullying. Cinco piensan que deberían ayudarlo y los demás se muestran relativamente indiferentes frente a éste. Prácticamente no temen ser buleados. Sólo tres de ellos consideraron que los maestros han hecho cosas para disminuir el *bullying*. Al resto les parece que ha sido poco o nada frente al problema.

Ningún alumno dijo detestar la escuela. Sólo uno dijo que no le gustaba. La situación de éste es la siguiente: sus padres están divorciados, no quiere ir a la universidad ni cree tener oportunidades para hacerlo, sólo tiene un amigo en la escuela; ha sido buleado constantemente, mínimo una o dos veces a la semana; no ha sido apodado pero sí excluido de forma constante; se han esparcido rumores falsos sobre él; fue acosado por medio de Internet; lo han buleado hasta 9 estudiantes. A él le parece que a menudo los maestros hacen algo por detener el acoso escolar. La única forma de bullying que ha ejercido ha sido por medio del celular e Internet. Sin embargo, le pareció que tal vez sí se uniría al bullying contra alguien que no le cae bien. Es indiferente frente a otros casos de bullying. El temor a ser buleado en él es frecuente. En el último par de meses el alumno ha dicho que han hecho poco los maestros para detener el bullying.

Análisis estadístico de sexto semestre

El total de alumnos de sexto semestre encuestados fueron 75. De estos, 26 fueron mujeres y 50 hombres. El promedio de edad de este semestre es de 17.77 años. El 44% de ellas y ellos no trabaja, el resto lo hace o medio tiempo o sólo eventualmente. Tres de ellas tienen hijos y ningún varón reportó tener hijos.

El 85.33% de los estudiantes tienen padres aún casados. 41.33% respondieron que tienen alguna forma de beca para seguir estudiando.

Del 81.33% que quiere continuar con sus estudios, 11 creen no tener oportunidades para continuar con sus estudios.

En el puntaje de actitudes frente al bullying, uno de los puntajes más bajos que obtuvieron, fue en relación a qué tanto hacen maestros y adultos para detener el bullying: éste fue de 2.72. Este puntaje fue aún más bajo cuando se hizo la misma pregunta respecto a otros estudiantes, obteniendo 1.72. Este semestre es el que menor puntaje obtuvo cuando se refirió a si podrían unirse al bullying contra otros. En total, obtuvieron la actitud más positiva frente al bullying de todo el plantel, con 158.83 puntos. Desagregado por sexo, el puntaje obtenido por las mujeres es ligeramente más alto en mujeres, con 159.6, mientras que el de los hombres fue ligeramente más bajo con: 158.232 puntos.

Análisis de las mujeres de sexto semestre

Sólo una estudiante dijo que la escuela le gustaba mucho. Afirmó que quiere estudiar una licenciatura y considera tener buenas oportunidades de ingreso. Sus padres tienen más preparación que los de la mayoría. Tiene beca y vive en una familiar nuclear. El promedio de edad

de ellas fue de 17.38 años. La alumna tiene entre 2 y 3 amigos; no ha sido bulleada, apodada, excluida, golpeada, amenazada o molestada; opinó que los maestros y otros adultos hacen muy poco por detener el *bullying*, lo mismo que otros estudiantes; ha visto poco bullying y siente pena al ver a otro alumno siendo acosado; ella no ha ejercido bullying salvo por una ocasión, en la que molestó a alguien a través de su celular; no teme ser bulleada; según ella en los últimos dos meses los maestros han hecho bastante para detener el bullying.

Ninguna alumna afirmó detestar la escuela, sin embargo seis afirmaron que ni les gusta ni disgusta. De éstas, cuatro no tienen ninguna forma de beca. Todas quieren continuar con sus estudios. Una no sabe si tiene oportunidades y otra afirmó que no las tenía. De éstas una de ellas tiene más de seis amigas, dos de ellas dijeron tener entre 2 ó 3 y las demás uno; una de ellas afirmó que ha sido buleada en el último mes, dos o tres veces al mes, misma que ha sido apodada con cierta frecuencia y ha sido golpeada y de quien, con frecuencia también, se han creado rumores falsos; asimismo, ha sido víctima de robos de forma cotidiana. La otra que ha sido apodada, con menor frecuencia también ha sido excluida, amenazada y molestada por su raza, a través del celular y del Internet y ha sido acosada; el bullying contra ella ha durado alrededor de un año. Sus padres se han comunicado con la escuela respecto al acoso escolar.

Los rumores y los robos suceden con poca frecuencia; salvo por la excepción mencionada anteriormente, no es común que se presenten casos de bullying entre este subgrupo del universo. La mayoría dijeron que, a veces, los maestros hacen algo al respecto del bullying, mientras que tres de ellas dijeron que otros estudiantes hacen poco o nada para detenerlo. Una dijo que no sucede con frecuencia y dos que a veces o a menudo; cuatro de ellas afirmaron que sienten mucha pena y quieren ayudar. Dos de ellas, dijeron que nada más se apenan. Dos de ellas reconocen que han buleado una o dos veces con burlas, apodos hirientes o mediante la exclusión, y una de ellas ha golpeado a alguien más alguna vez; ninguna ha creado falsos rumores ni tomado dinero, amenazado, hecho comentarios racistas, molestado a alguien a través del celular o redes sociales. Una de ellas dijo que al ver a alguien siendo buleado, definitivamente no se uniría, dos que no y el resto no lo creían; respecto a la reacción que tienen cuando alguien está siendo buleado, tres de ellas opinaron que se lo merecía, una siente pena y dos señalaron que ayudan a evitar el *bullying*.

La única que reportó ser víctima de bullying teme con alguna frecuencia ser bulleada. 50% considera que los maestros en los últimos meses no han hecho nada para evitar el bullying.

Hombres de sexto semestre

De los hombres encuestados aquí, el promedio de edad fue de 17.62 años. Todos son solteros. El 40% no trabaja el resto o lo hace eventualmente o de medio tiempo; ninguno tiene hijos. Únicamente vive solo uno; los demás, en general, viven en familias nucleares; el 58% no tiene ninguna forma de beca para estudiar.

Sobre las expectativas de acudir a la universidad, sólo el 20% no quiere continuar estudiando; de estos, 7 no tiene oportunidades para continuar con sus estudios.

Al 12% le gusta mucho la escuela, al 54% le gusta, al 28% ni le gusta ni disgusta y al 4% no le gusta la escuela.

Del 12% a quienes les gusta mucho la escuela, tres tienen más de 6 amigos, dos, 4 y uno 2 o 3; uno de ellos ha sido buleado una o dos veces al mes y los demás o reportaron no haber sido buleados o que no sucede con frecuencia alguna. Ellos dos han sido apodados, golpeados, amenazado, recibido comentarios racistas o sido víctimas de rumores; dos de ellos han sido robados alguna vez; sólo uno, pero no de manera constante, fue buleado con connotación sexual; sólo uno ha sido víctima de cyberbullying pero no frecuente, aunque, en general, no se consideran víctimas.

Respecto a qué tanto hacen los maestros para detener el bullying, uno opinó que bastante; los demás, dijeron que poco o nada y lo mismo sucede con otros estudiantes. Cuando ellos ven a otros estudiantes siendo acosados escolarmente, dos de ellos dijeron que no sentían gran cosa, mientras que los demás se apenan y sienten que deberían ayudar.

Uno afirmó que a menudo a buleado a otros compañeros, mientras que los demás dijeron que no lo han hecho; tres de ellos se han burlado de otros, pero ha sido poco frecuente; ninguno ha excluido a otros compañeros; uno de ellos, que no fue quien reconoció haber hecho bullying, dijo que alguna vez golpeó a otro compañero. No han difundido ni mentiras ni falsos rumores de otros ni han robado o amenazado. Dos de ellos, uno de los que se reconoció como buleador, afirmaron haber hecho comentarios racistas contra otro, pero no consideraron hacerlo regularmente, y uno también reconoció haber buleado con connotación sexual. Ninguno ha hecho cyberbullying. Dos de ellos afirmaron que no se unirían al bullying de forma definitiva y otros dos dijeron que no. Uno que no lo creía y otro que tal vez sí.

La mayoría no han visto bullying. Los dos que sí afirmaron que pensaban en ayudar a la víctima o que efectivamente lo han hecho. Dos de ellos temen con alguna frecuencia ser buleados. En los últimos dos meses, a tres de ellos les pareció que sus maestros han hecho poco o nada para resolver el bullying. Una afirmó que algo han hecho y otros dos consideran que han hecho suficiente.

Solamente dos estudiantes dijeron que no les gustaba la escuela. De ellos, uno ha sido buleado pero no de forma frecuente. Quien no ha sido buleado, no quiere seguir estudiando. El otro, sí, aunque ambos consideraron que tenían buenas oportunidades para entrar a la universidad. Ambos tienen becas para continuar con sus estudios de bachillerato, ninguno tiene hijos, son solteros y los dos trabajan eventualmente. El primero tiene más de seis amigos y el otro entre 2 o 3 amigos; uno de ellos ha sido apodado, amenazado, insultado con connotación sexual y golpeado alguna vez; no han sido excluidos ni víctimas de rumores, de robo o de cyberbullying; a ellos les parece que a menudo los profesores hacen algo para detener el bullying, mientras que respecto a otros alumnos, uno dijo que a veces intervienen para detenerlo y otro dicen que nunca lo hacen.

Al ver a alguien sufriendo de bullying uno dijo que se apena y cree que debería ayudarlo y otro dijo que no siente nada; ninguno ha excluido, uno de ellos alguna vez golpeó a otro compañero; no han difundido rumores falsos, no han robado ni amenazado; uno de ellos dijo alguna vez haber buleado a otro estudiante con sobrenombres; no han utilizado ni el celular ni el

Internet para molestar a nadie. Uno no cree poderse unirse al bullying contra otro estudiante y opinó que su reacción al ver a alguien siendo buleado era de intentar ayudarlo y el otro dijo que tal vez sí se podría unir y que quien es buleado es porque se lo merece; uno no teme ser buleado, el otro con poca frecuencia ha temido ser buleado; consideran que algo han hecho sus profesores en los últimos meses para detener el bullying.

Anexo II. Análisis estadístico de CECYTE 9

Análisis de segundo semestre

En el Colegio de CECyTE Montenegro se realizaron 404 encuestas. De estas 174 correspondieron a alumnos de segundo semestre; de estos 91 fueron mujeres y 83 hombres.

Mujeres de segundo semestre

El promedio de edad de las mujeres de segundo semestre fue de 15.62, todas solteras. La mayoría no trabajan (74 de ellas), 11 trabajan eventualmente, 5 medio tiempo y una trabaja de tiempo completo, mientras estudia. Ninguna de ellas tiene hijos.

En cuanto a quiénes conforman la familia 1 vive con su mamá y su abuelo, 7 en familias extendidas, 74 en familias nucleares, 1 con su mamá y hermanos, 6 con padre o madre solteros y dos sólo con sus hermanos.

En cuanto a la preparación de los padres, 2 de ellos contaban con carrera técnica, 8 con estudios de preparatoria, 13 con estudios de primaria, 10 con estudios de secundaria, 9 con preparatoria terminada, 18 con primaria terminada y 31 con secundaria terminada. En cuanto a las madres la mayoría de ellos no contestó.

En cuanto a sus aspiraciones futuras, cuatro de ellas afirmaron que no querían ir a la universidad; de ellas, dos dijeron que no tenían buenas oportunidades; 23 dijeron que querían contar con una carrera técnica y 19 dijeron que contaban con buenas oportunidades; 32 reportaron que querían estudiar una ingeniería de las cuales 23 afirmaron tener buenas oportunidades; 32 dijeron que querían estudiar una licenciatura; de éstas, 27 afirmaron tener buenas oportunidades, y sólo cinco de estas mujeres afirmó haber golpeado a alguien.

En la escala Likert, las alumnas de segundo semestre mostraron una actitud en contra del bullying de 166.19 puntos, es decir, en general, existe poca disposición frente a éste.

Las cualidades de las 21 estudiantes que dijeron que la escuela les gustaba mucho fueron: no tienen hijos, el 71.4% de sus padres siguen casados, 86% vive en una familia nuclear; en cuanto a las becas, el 38% no tiene ninguna, el 10% tiene para manutención, 38% para útiles escolares y el 14.2% tiene una beca para transporte. El 48% quiere estudiar una ingeniería y sólo cuatro consideraron que no tenían buenas oportunidades para entrar a la universidad. 33% quieren estudiar una licenciatura y dos dijeron no contar con buenas oportunidades. El 14% quiere una carrera técnica y todas dicen tener oportunidades. Sólo una dijo que no quería seguir con sus estudios. La mayoría cuenta con distintos medios de comunicación: televisión Internet, computadora o celulares. La mayoría de sus papás trabaja, pero, en lo que se refiere a sus madres, sólo 4 reportaron que trabajaba. Todas contestaron tener más de 2 amigas en la preparatoria. El 29% dijo haber sufrido alguna forma de *bullying* una o dos veces y el mismo porcentaje se repitió en la pregunta sobre haber sido apodadas y en relación a haber sido excluida de alguno de sus planes. Ninguna ha sido golpeada.

Respecto a rumores, el 43% dijo no haber sido víctima de esto, 48% dijo que una o dos veces han sido víctimas y sólo una reportó que esto le sucede varias veces a la semana. El 71.42% dijo nunca haber sido víctima de un robo adentro de las instalaciones. Sólo una reportó haber sido amenazada o forzada a llevar a cabo acciones que no quería hacer. Cuatro alumnas reportaron haber sido molestadas una o dos veces debido al color de su piel, de éstas tres afirmaron haber sido insultadas sexualmente. Sólo una alumna dijo haber sido acosada a través de fotografías vía Internet u otro medio de comunicación. Cuatro de estas estudiantes fueron buleadas por dos o tres personas. Lo más que ha durado el bullying contra estas alumnas fue un mes y fueron cuatro personas las que reportaron esta duración.

De las 21, sólo doce afirmaron que casi siempre el bullying es detenido por algún maestro. Sin embargo, cuando se hace esta pregunta respecto a estudiantes que lo detengan, la respuesta más común fue a menudo o a veces. Dado que no han sido buleadas, sólo una reportó que sus padres se habían comunicado una vez con la escuela respecto al bullying.

El 81% reportó apenarse mucho cuando ven que alguien está siendo buleado. El 86% dijo no haber buleado a nadie y sólo dos dijeron haberlo hecho una o dos veces. Sin embargo, al preguntarles sobre si se han burlado de alguien, 5 dijeron que sí, lo que sugiere que no identifican esta acción con el bullying. Pero las mismas cuatro que afirmaron haber buleado alguna vez, o dos o tres veces al mes, dijeron haber excluido a alguien, lo que sugiere que esto sí lo relacionan con acoso escolar.

Ninguna ha golpeado a alguien. Sólo una de ellas había difundido algún falso rumor. Ninguna había robado o amenazado a alguien. Sólo una había apodado a alguien sobre su raza o color de piel, pero ninguna con connotación sexual y nunca han molestado a nadie con fotos, por teléfono o redes sociales. La mayoría dijo que definitivamente no o que no se unirían al bullying y sólo una dijo que sí lo haría, misma que sintió indiferencia frente a ver a alguien siendo buleado y que había difundido falsos rumores además de ser una de las pocas que había sufrido alguna forma de bullying y es la misma persona que cuando ve que alguien está siendo víctima entonces se une.

En esta misma última pregunta la mayoría o sugirió que pensaba que esto se debía detener o que ayudaría en estas situaciones, sólo una persona reportó que nunca había visto

bullying, lo que sugiere que, a pesar de que la actitud frente a éste resulta bajo pareciera ser falso. La mayoría dijo que nunca o que rara vez sienten miedo de ser bulleadas. Respecto a la pregunta sobre qué han hecho sus profesores para reducir el bullying la respuesta fue más heterogénea sin establecer una mayoría. Sus puntos en la escala Likert es ligeramente mayor a la del grupo de mujeres de segundo semestre presentando 167.18 puntos.

La única mujer que dijo que no le gustaba la escuela ha sufrido alguna forma de bullying, sobre todo rumores y mentiras que se han dicho sobre ella, cree que los profesores han hecho muy poco para resolver la problemática de bullying.

Hombres de segundo semestre

El promedio de edad de los hombres encuestados de segundo semestre fue 15.61. El 96.38% de ellos estaba soltero y sólo tres de ellos vivían en unión libre. Dos de ellos trabajan de tiempo completo, 7 de medio tiempo, 31 contestaron que eventualmente y 43 dijeron que no lo que sugiere que hay más hombres trabajando y estudiando que en el caso de las mujeres.

Sólo dos de ellos tienen hijos y uno de ellos es de los que viven en unión libre.

El 70% tiene papás que aún se mantienen casados. 50 de los 83 dicen no tener ninguna forma de beca, los dos estudiantes que tienen hijos tiene una para manutención y transporte.

De los encuestados, 7 dijo no querer continuar estudiando y sólo uno considera que tiene oportunidades, la mitad de estos ha sufrido algún tipo de bullying y al 50% o no le gusta la escuela o siente indiferencia frente a ésta. El 12% dijo querer ir a la universidad; 4 dijeron no tener oportunidades –uno afirmó que se debe a la falta de dinero– y otro dijo que tal vez; 46% quiere tener una ingeniería. De estos, 4 dijeron no tener oportunidades y uno afirmó que, dado el promedio, sí las tiene, pero no posee recursos; 35% dijo querer tener una carrera técnica; de estos, 5 dijo no tener oportunidades y uno reportó no contar con recursos. La afirmación sobre los recursos sólo sucedió en el caso de los hombres.

La actitud de los hombres es más favorable al bullying sin que sea realmente un número significativo: 160.10.

Las cualidades de los que dijeron que les gusta mucho la escuela, 17 en total, son las siguientes: cuentan con distintos medios para acceder a la información; sólo tres de ellos no consideran tener oportunidades para seguir estudiando, aunque dos de ellos son los que afirmaron que por desempeño escolar tienen buenas oportunidades, pero no en el plano económico; nueve de ellos cuentan con una beca para continuar estudiando. Su situación familiar es la siguiente: 13 de ellos viven en una familia nuclear, de las cuales sólo una presenta un caso de divorcio. Dos de ellos están en una familia de padre o madre soltera y en ambos caso son viudos. Uno de ellos vive en una familia extendida; 10 de ellos tiene más de seis amigos y sólo uno contestó tener sólo un amigo.

El 60% contestó que no había sufrido bullying, sólo uno de ellos dijo sufrirlo constantemente y lo identificó con los apodos; el 86% no ha sido excluido. Sólo uno contestó que esto le sucede una vez a la semana. Este mismo estudiante ha sido golpeado frecuentemente. Se han esparcido rumores sobre él. Ha sido insultado por su raza; en su opinión, los adultos, profesores y otros estudiantes hacen muy poco por reducir el bullying. Su cualidad distinta a los otros es ser indígena. Sin embargo, no es el único de este grupo que se identifica con los indígenas.

La mayoría no ha sido insultado ni apodado y la frecuencia de golpes es menor. Los rumores son más frecuentes, habiendo dos estudiantes que reportan que pasa una vez a la semana y otro que dijo una vez al mes; fueron pocos los robos que han sucedido y ninguno reportó amenazas; además del caso ya mencionado, un alumno más respondió haber sufrido insultos respecto a la raza pero con menor frecuencia; nadie ha sido acosado sexualmente por medio de fotografías o vía redes sociales; sobre qué tanto hacen los maestros frente al bullying la mayoría (11) opinaron que relativamente poco y aún menos otros estudiantes. Sólo uno dijo que a menudo. Los demás sugirieron que es muy poco frecuente que otros intervengan para detener el acoso escolar.

Aunque reportan pocos casos de bullying, el 65% dijo que sus papás se reportan a menudo sobre casos de bullying en la escuela; 76.4% de la población encuestada dijo que cuando ve a alguien siendo buleado, siente pena y lo quiere ayudar. Nadie contestó que se lo mereciera. Respecto a bulear a otros, la mayoría dijo que no ha buleado a nadie o sólo una o dos veces. Uno dijo que dos o tres veces al mes, respuesta consistente a cuántas veces han golpeado o se han burlado de alguien, pues prácticamente no lo han hecho. Sólo uno reconoció haber robado y dos han amenazado a alguien. Fueron cuatro alumnos los que respondieron que tal vez podrían unirse al acoso escolar, los demás lo consideraron poco probable. 5 estudiantes dijeron que cuando ven a alguien siendo buleado lo ayudan y 4 piensan que deberían ayudarlo. Sólo tres alumnos respondieron que de vez en cuando temen ser buleados.

Ninguno de los estudiantes dijo detestar la escuela, pero tres dijeron que no les gustaba la escuela. Dos de ellos quieren seguir estudiando, dos provienen de una familia nuclear. Uno de ellos es quien dijo que quería seguir estudiando y que tenía buenas oportunidades. El que comentó querer seguir estudiando, pero no tener buenas oportunidades, proviene de una familia de padre o madre soltera. Aquel que quiere seguir estudiando no tiene ningún amigo y fue el único de los tres en reportar *bullying* de vez en cuando, habiendo sido golpeado y molestado con connotación sexual. Los tres consideraron que los maestros hacen poco o nada para detener el bullying, al igual que otros estudiantes. Es curioso que, el único que reportó haber sido molestado es el único cuyos padres no se han comunicado con la escuela sobre el tema.

Uno de ellos, quien no quiere seguir estudiando, dijo que frecuentemente insulta a sus compañeros y que los ha golpeado frecuentemente. Quien ha sido buleado cree que alguna vez podría unirse al acoso contra alguien que no le es simpático. Los otros dos contestaron que es viable que lo hagan; dos de ellos, dijeron que cuando ven a alguien buleado no intervienen; las cualidades raciales de los que contestaron no disfrutar la escuela son: mestizo, indígena y de color.

Análisis de cuarto semestre

En el Colegio de CECyTE Montenegro se realizaron 404 encuestas. De estas 155 correspondieron a alumnos de cuarto semestre; de estos 64 fueron mujeres y 91 hombres.

De la población encuestada, 145 son solteros y 10 están en unión libre de ellos cuatro tiene hijos al igual que los que se dijeron solteros. Sólo un alumno vive solo y 131 en una familia nuclear.

El 30% de estos tiene alguna forma de beca. El 94% quiere continuar estudiando sea una ingeniería, licenciatura o carrera técnica.

Los puntos de actitud sobre bullying son bajos con un total de 160, sin embargo presentaron dos puntajes muy bajos en qué tanto otros estudiantes intentan detener el bullying con un promedio de 1.80 de 5 puntos totales y 2.82 respecto a qué tanto hacen los maestros para detener el bullying.

Mujeres de cuarto semestre

El promedio de edad de las mujeres de cuarto semestre fue de 16.8. De ellas, 60 están solteras y 4 en unión libre. De ellas, 59 quiere continuar estudiando, sea una carrera técnica, ingeniería o licenciatura. Del total de encuestadas, 12 consideran no tener muchas oportunidades para seguir estudiando y, de las que dijeron que sí, 9 creen no tener muchas universidades.

Ocho de las alumnas dijeron que les gustaba mucho la escuela; de ellas, todas quieren seguir estudiando, seis de ellas una ingeniería. Todas tienen más de dos amigas; sólo una de ellas ha sufrido recientemente bullying y consideró que ha sido poco frecuente a través de apodos; sólo una ha sido víctima de robo; ninguna otra forma de bullying se reveló en la encuesta; sobre la frecuencia con la que los adultos o maestros hacen algo para detener el bullying a tres de ellas les pareció que es muy frecuente y las otras opinaron que no hacen nada al respecto; sobre la intervención de otros estudiantes para detenerla sólo una dijo que de vez en cuando alguno hace algo por detenerla.

La mayoría de ellas dijo que cuando ve a alguien siendo buleado quisiera ayudarlo, sólo a una le parece indiferente; seis de ellas contestaron que no han buleado a nadie y sólo dos contestaron que pocas veces lo han hecho, lo mismo se repite en el caso de las burlas y en exclusión; ninguna ha golpeado a nadie y sólo una de ellas ha difundido un rumor sobre alguien, no han robado ni amenazado y una reconoció que, con poca frecuencia, se ha burlado de otros por cuestiones de raza, pero ninguna por connotación sexual; seis de ellas contestaron que definitivamente no se unirían al bullying, dos de ellas dijeron que no lo creían y una dijo que tal

vez sí. En cuanto a cómo reaccionan al ver a alguien siendo acosado escolarmente, dos dijeron nunca haber visto casos y cuatro piensan que deberían ayudarlo, sólo una afirmó que si ayuda; dos de ellas temen ser buleadas con cierta frecuencia; tres de ellas consideraron que sus maestros no han hecho nada por disminuir el *bullying* y las demás consideran que no hacen lo suficiente salvo por dos que destacaron que sí llevan a cabo acciones para reducir el acoso escolar.

Ninguna contestó detestar la escuela. Sólo ocho personas opinaron que ni les gusta ni disgusta la escuela. Sólo una no quiere seguir estudiando, aunque son dos las que consideran que no tiene oportunidades para seguir estudiando. Dos de ellas viven en familias extendidas, una sola y las demás en familias nucleares.

Dos de ellas tienen sólo un amigo en la escuela, los demás tienen de dos en adelante; cinco de las encuestadas contestó que nunca habían sido buleados, mientras que otras tres afirmaron haber sido bulleadas, una de vez en cuando y las otras dos con mayor frecuencia.

Sobre los apodos e insultos tres de ellas dijeron que sucede de vez en cuando, aunque una de ellas dijo no haber sufrido *bullying*, otra de ellas contestó que sucede una vez al mes; una de las alumnas consideró no haber sido buleada; sin embargo afirmó que con cierta frecuencia se crean rumores o mentiras respecto a ella, que han sido más de nueve personas y que duró más de un año el acoso escolar; ella es la única de raza blanca que pertenece a esta sección del universo. Dos de las alumnas opinaron que es común que los profesores intenten detener el *bullying*. Sin embargo, el resto del grupo les pareció que no lo hacen. Sin embargo, opinaron que a menudo los adultos lo intentan, mientras que otros estudiantes parecen no hacer nada. Cuatro de ellas consideraron que no han hecho *bullying*, tres de ellas creen que ha sido poco frecuente y una de ellas, la que reportó los rumores, afirmó que lo hace de forma más cotidiana, además de ser la única que ha excluido a alguien; ninguna ha golpeado, robado, mentido o amenazado; todas ha molestado a alguien por medio del teléfono salvo la excepción quien lo hizo a través de Internet; dos de ellas temen ser buleadas de vez en cuando, mientras que una teme más usualmente. Una de ellas contestó que sí se uniría al *bullying*, dos que tal vez dos consideraron que no lo creían y otras dos dijeron que no; dos alumnas consideraron que los profesores no han hecho nada por detener el *bullying*; las demás, en promedio, creen que algo se ha hecho.

Hombres de cuarto semestre

El promedio de edad de los 91 hombres encuestados es de 16.02, ligeramente menor al de las mujeres. Seis de ellos viven en unión libre y el resto se considera soltero; de estos, sólo uno tiene hijos, mientras que dos de los solteros también tienen hijos.

La situación de los papás del grupo, en su mayoría, es de casados, salvo 18 que están viudos, divorciados o que viven en unión libre.

El 32% de los estudiantes tiene alguna forma de beca; el resto, no. Solamente cuatro de ellos no quiere seguir estudiando y sólo uno de ellos considera que si tiene oportunidades para continuar con sus estudios.

Los puntos obtenidos por los estudiantes varones de cuarto semestre fue de 160, idéntico al de las mujeres; su puntaje más bajo con un promedio de 1.86 fue sobre qué tanto hacen otros estudiantes para detener el bullying seguido por el 2.8 con el que evaluaron el trabajo que realizan sus profesores para detener el bullying.

El total de alumnos que dijeron que la escuela les gustaba mucho fue de 11. Las cualidades de estos fueron las siguientes: todos tienen algún aparato electrónico para conectarse de alguna manera y obtener información; sólo tres de ellos, no tienen alguna forma de beca y salvo uno que vive en un hogar con padre o madre soltera, todos viven en una familia nuclear.

Ninguno tiene hijos y todos quieren continuar estudiando, la mayoría, ocho, quieren estudiar una ingeniería y sólo dos consideraron no tener oportunidades para continuar estudiando.

El 54.54% de ellos tiene más de 6 amigos, los demás tienen entre 2 y 4 sólo uno indicó tener un amigo; cinco de ellos no han sido buleados; el 54.5% ha sido buleado una o dos veces y uno dijo de vez en cuando; sin embargo, no consideran los apodos como bullying, pues uno de los que dijo que no había sido buleado contestó que de vez en cuando ha sido apodado; seis de ellos dijeron que una o dos veces han sido señalados con sobrenombres y uno reconoció que sucede con mucha frecuencia; sólo dos han sido excluidos dos o tres veces, ninguno ha sido golpeado; cuatro de ellos han sido víctimas de rumores; sobre el robo aumenta la frecuencia: 63.63% ha sido víctima una o dos veces y al mismo que fue víctima frecuente de apodos le han robado con mayor frecuencia y es el único blanco de este subgrupo; quien afirmó que frecuentemente lo molestan con comentarios racistas se categorizó a sí mismo como mestizo; prácticamente no ha habido acoso sexual aunque algunos reconocieron que esto ha pasado dos o tres veces uno de ellos dijo que dos o tres veces al mes es acosado por Internet, que duró aproximadamente un año.

La mayoría de estos alumnos opina que los maestros han hecho lo suficiente para detener el bullying; sin embargo, respecto a otros estudiantes, sólo uno contestó que alguna vez hacen algo. Los demás afirmaron que es poco frecuente que los estudiantes se involucren para detener el bullying; los padres de dos se comunicaron en relación al acoso escolar; el 54% de ellos, al ver a alguien siendo buleado, siente pena y cree que debería ayudarlo. Los demás, sienten algo de pena o creen que son indiferentes a esto.

Cinco de ellos contestaron que una o dos veces han buleado a alguien lo que implica que en realidad no sucede a menudo, estos mismos fueron los que reconocieron haberse burlado, pero sólo uno de ellos ha golpeado a otro compañero con poca frecuencia; ninguno ha robado, amenazado o excluido; todos han molestado a alguien a través del Internet. La mayoría reconoció que era poco probable que se unieran al acoso escolar contra alguno de sus compañeros. Sólo uno de ellos dijo que lo más probable sería que sí lo hicieran. Dos de ellos, reaccionan ayudando a otros cuando ven casos de bullying, cinco piensan que deberían ayudarlo y los demás se muestran relativamente indiferentes frente a éste; prácticamente no temen a ser buleados.

Sólo tres de ellos consideraron que los maestros han hecho cosas para disminuir el bullying el resto les parece que ha sido poco o nada frente al problema.

Ningún alumno dijo detestar la escuela; sólo uno dijo que no le gustaba. La situación de éste es la siguiente: sus padres están divorciados, no quiere ir a la universidad ni cree tener oportunidades para hacerlo, sólo tiene un amigo en la escuela; ha sido buleado constantemente, mínimo una o dos veces a la semana, no ha sido apodado, pero sí excluido de forma constante, se han esparcido rumores falsos sobre él, fue acosado por medio de Internet, lo han buleado hasta 9 estudiantes; a él le parece que a menudo los maestros hacen algo por detener el acoso escolar; la única forma de bullying que ha ejercido es por medio del celular e Internet, sin embargo le pareció que tal vez sí se uniría al bullying contra alguien que no le cae bien. Es indiferente frente a otros casos de bullying. Frecuentemente, teme ser buleado; en el último par de meses, el alumno ha dicho que han hecho poco los maestros para detener el *bullying*.

Análisis estadístico de sexto semestre

El total de alumnos de sexto semestre encuestados fueron 75, de estos 26 fueron mujeres y 50 hombres. El promedio de edad de este semestre es de 17.77 años. El 44% de ellas y ellos no trabaja, el resto lo hace o medio tiempo o sólo eventualmente. Tres de ellas tienen hijos y ningún varón reportó tener hijos.

El 85.33% de los estudiantes tienen padres aún casados. 41.33% respondieron que tienen alguna forma de beca para seguir estudiando.

Del 81.33% que quiere continuar con sus estudios 11 creen no tener oportunidades para continuar con sus estudios.

En el puntaje de actitudes frente al bullying, uno de los puntajes más bajos que obtuvieron fue en relación a qué tanto hacen maestros y adultos para detener el bullying: éste fue de 2.72. Este puntaje fue aún más bajo cuando se hizo la misma pregunta respecto a otros estudiantes, obteniendo 1.72.

Este semestre es el que menor puntaje obtuvo cuando se refirió a si podrían unirse al bullying contra otros. En total, obtuvieron la actitud más positiva frente al bullying de todo CECyTE Montenegro, con 158.83 puntos. Desagregado por sexo, el puntaje obtenido por las mujeres es ligeramente más alto en mujeres con 159.6, mientras que el de los hombres fue ligeramente más bajo con: 158.232 puntos.

Mujeres de sexto semestre

El promedio de edad de ellas fue de 17.38 años.

Sólo una estudiante dijo que la escuela le gustaba mucho, afirmó que quiere estudiar una licenciatura y considera tener buenas oportunidades de ingresar; sus padres tienen más preparación que los de la mayoría, tiene beca y vive en una familiar nuclear. La alumna tiene entre 3 y 2 amigos; no ha sido buleada, apodada, excluida, golpeada, amenazada o molestada; opinó que los maestros y otros adultos hacen muy poco por detener el *bullying*, lo mismo que otros estudiantes; ha visto poco bullying y siente pena al ver a otro alumno siendo acosado; ella no ha ejercido bullying, salvo por una ocasión en la que molestó a alguien a través de su celular; no teme ser buleada; según ella en los últimos dos meses los maestros han hecho bastante para detener el bullying.

Ninguna alumna afirmó detestar la escuela. Sin embargo, seis afirmaron que ni les gusta ni disgusta. De éstas, cuatro no tienen ninguna forma de beca. Todas quieren continuar con sus estudios. Una no sabe si tiene oportunidades y otra afirmó que no las tenía. De éstas, una de ellas tiene más de seis amigas, dos de ellas dijeron tener entre 2 o 3 y las demás uno; una de ellas afirmó que ha sido buleada en el último mes dos o tres veces al mes, misma que ha sido apodada con cierta frecuencia y ha sido golpeada y, con frecuencia, se han creado rumores falsos sobre ella. También ha sido víctima de robos de forma cotidiana; la otra que ha sido apodada con menor frecuencia también ha sido excluida, amenazada y molestada por su raza, a través del celular e Internet y ha sido acosada; el bullying contra ella ha durado alrededor de un año. Sus padres se han comunicado con la escuela respecto al acoso escolar; los rumores y los robos suceden con poca frecuencia, salvo por la excepción mencionada anteriormente. No es común que se presenten casos de bullying entre este subgrupo del universo.

La mayoría dijeron que a veces los maestros hacen algo respecto del *bullying*, mientras que tres de ellas dijeron que otros estudiantes hacen poco o nada para detenerlo; una, que no sucede con frecuencia y dos que a veces o a menudo; cuatro de ellas, afirmaron que sienten mucha pena y quieren ayudar; dos de ellas, dijeron que nada más se apenan; dos de ellas han buleado una o dos veces con burlas y apodos hirientes o exclusión y una de ellas ha golpeado a alguien más alguna vez; ninguna ha creado falsos rumores ni tomado dinero, amenazado, hecho comentarios racistas, molestado a alguien a través del celular o redes sociales. Una de ellas dijo que, al ver a alguien siendo buleado, definitivamente no se uniría; dos que no y el resto no lo creían; respecto a la reacción que tienen cuando alguien está siendo buleado, tres de ellas opinaron que se lo merecía, una siente pena y dos ayudan a evitar el bullying; la única que reportó ser víctima de bullying, teme con alguna frecuencia ser buleada; 50% considera que los maestros, en los últimos meses, no han hecho nada para evitar el *bullying*.

Hombres de sexto semestre

De los hombres encuestados aquí, el promedio de edad fue de 17.62 años. Todos son solteros. El 40% no trabaja; el resto o lo hace eventualmente o de medio tiempo. Ninguno tiene hijos.

Únicamente uno vive solo. Los demás, en general viven en familias nucleares; el 58% no tiene ninguna forma de beca para estudiar.

Sobre las expectativas para ir a la universidad, sólo el 20% no quiere continuar estudiando de estos 7 no tiene oportunidades para continuar con sus estudios.

Al 12% le gusta mucho la escuela, al 54% le gusta, al 28% ni le gusta ni disgusta y al 4% no le gusta la escuela.

Del 12% que les gusta mucho la escuela, tres de ellos tienen más de 6 amigos, dos 4 y uno 2 o 3; uno de ellos ha sido buleado una o dos veces al mes y los demás o reportaron no haber sido buleados o que no sucede con frecuencia alguna. Ellos dos han sido apodados, golpeados, amenazado, recibido comentarios racistas o sido víctimas de rumores; dos de ellos han sido robados alguna vez; sólo uno, pero no de manera constante, fue buleado con connotación sexual; sólo uno ha sido víctima de cyberbullying pero no frecuente, pero en general no se consideran víctimas; respecto a qué tanto hacen los maestros para detener el bullying, uno opino que bastante, los demás dijeron poco o nada y lo mismo sucede con otros estudiantes. Cuando ellos ven a otros estudiantes siendo acosados escolarmente, dos de ellos dijeron que no sentían gran cosa, mientras que los demás se apenan y sienten que deberían ayudar.

Uno afirmó que a menudo a buleado a otros compañeros mientras que los demás dijeron que no lo han hecho; tres de ellos se han burlado de otros, pero ha sido poco frecuente; ninguno ha excluido a otros compañeros; uno de ellos, que no fue quien reconoció haber hecho bullying, dijo que alguna vez golpeó a otro compañero; no han difundido ni mentiras ni falsos rumores de otros ni han robado o amenazado; dos de ellos, uno de los que se reconoció como buleador, afirmaron haber hecho comentarios racistas contra otro, pero no consideraron hacerlo regularmente, y uno también reconoció haber buleado con connotación sexual; ninguno ha hecho cyberbullying; dos de ellos afirmaron que no se unirían al bullying de forma definitiva y otros dos dijeron que no, uno que no lo creía y otro que tal vez sí.

La mayoría no han visto bullying. Los dos que sí, afirmaron que pensaban en ayudar a la víctima o que efectivamente lo han hecho. Dos de ellos temen con alguna frecuencia ser buleados. En los últimos dos meses, a tres de ellos les ha parecido que sus maestros han hecho poco o nada para resolver el bullying, a una que algo han hecho y otros dos consideran que han hecho suficiente.

Solamente dos estudiantes dijeron que no les gustaba la escuela; de ellos, uno ha sido buleado, pero no de forma frecuente. Quien no ha sido buleado, no quiere seguir estudiando; el otro, sí. Ambos consideraron que tienen buenas oportunidades para entrar a la universidad. Ambos tienen becas para continuar con sus estudios de bachillerato; ninguno tiene hijos, son solteros y los dos trabajan eventualmente. El primero tiene más de seis amigos y el otro entre 2 o 3 amigos; uno de ellos ha sido apodado, amenazado, insultado con connotación sexual y golpeado alguna vez, pero no consideran que han sido excluidos ni víctimas de rumores, de robo o de cyberbullying. A ellos les parece que, a menudo, los profesores hacen algo para detener el bullying, mientras que respecto a otros alumnos, uno dijo que a veces intervienen para detenerlo y otro dicen que nunca lo hacen.

Al ver a alguien sufriendo de bullying, uno dijo que se apena y cree que debería ayudarlo y otro dijo que no siente nada; ninguno ha excluido, uno de ellos alguna vez golpeó a otro compañero; no han difundido rumores falsos, no han robado, amenazado; uno de ellos dijo alguna vez haber buleado a otro estudiante con sobrenombres; no han utilizado ni el celular ni el Internet para molestar a nadie; uno no cree poderse unirse al bullying contra otro estudiante y opinó que su reacción al ver a alguien siendo buleado era de intentar ayudarlo y el otro dijo que tal vez sí se podría unir y que quien es buleado es porque se lo merece; uno no teme ser buleado el otro con poca frecuencia ha temido ser buleado; consideran que algo han hecho sus profesores en los últimos meses para detener el bullying.



para la pacificación

Este documento fue elaborado por Natalia Stengel Peña en colaboración con Juan Manuel Escamilla para el Instituto de Cultura del Municipio de Querétaro y el entonces Instituto Queretano de la Cultura y las Artes, hoy Secretaría de Cultura. Se presentó durante un foro de diálogo entre diversos animadores de la cultura del Estado, con quienes se planteó la urgencia de tener una planeación cultural que oriente las políticas públicas culturales en el largo plazo. Ahí se intentaron delinear los primeros trazos de un ejercicio que, evidentemente, no se agota ahí, ni debería. La minuta de ese foro comparece al final de este documento.

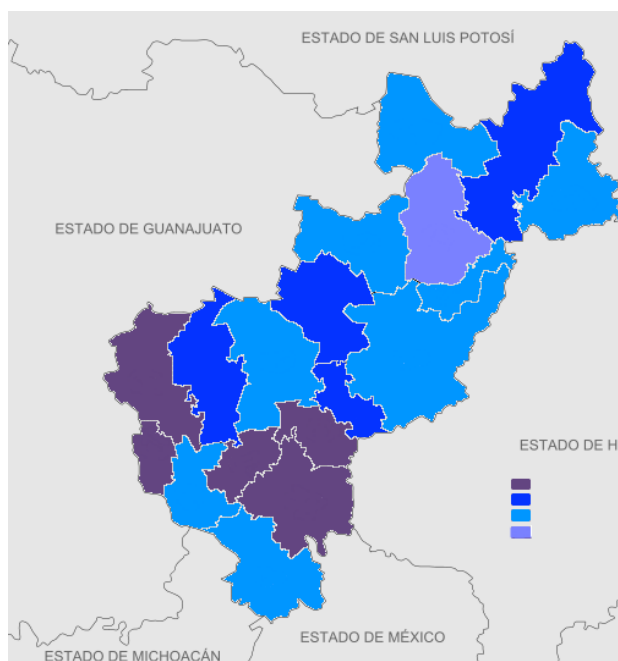
El IDH es una medición implementada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo con el objetivo de proveer con una medición más allá del PIB considerando que éste mide los ingresos pero no su situación ni su distribución. Esta medición surge de la propuesta económica formulada por Amartya Sen, al afirmar que el PIB no es un indicador de pobreza, al considerar que el valor del dinero es subjetivo pues no es lo mismo tener 20 pesos en una zona rural que en una zona urbana; lo que se debe medir, más bien, son las capacidades de las personas, pues son ellas mismas la riqueza de una nación.

La medición del 2011 posicionó a México en el puesto 57 de 187 países con un IDH de .777 igual al de Panamá y Arabia Saudita. El de Querétaro fue de .74, lo que implica que está en el puesto 12 de los 32 estados, habiendo bajado una posición de 2010 a 2011.

La mayor parte de la población tiene un IDH medio seguido por muy alto. Los municipios con menor Índice de Desarrollo Humano en Querétaro son: Pinal de Amoles (.583), San Joaquín (.595) y Landa de Matamoros (.596). Los municipios con menor Índice de Salud son: Amealco (.780), Tolimán (.783) y Colón 8.798). En Educación, son: San Joaquín (.435), Landa de Matamoros (.438) y Huimilpan (.441). En menor Índice de Ingreso: Pinal de Amoles (.545), Landa de Matamoros (.554) y San Joaquín (.578).

Con los indicadores desglosados, el IDH de Querétaro en Salud es de .863; en Educación .685 e Ingresos, .72; esto implica que el menor desarrollo lo tenemos en educación y, en el balance general, el IDH de Querétaro es idéntico al de Trinidad y Tobago y Albania, ambos países en vías de desarrollo.

En el siguiente mapa se muestran gráficamente los municipios y su IDH



Para 2010, el municipio con mayor IDH era Corregidora, con .868, mientras que Pinal de Amoles fue el que obtuvo el menor IDH, con .583. La brecha entre los municipios es de 32.8%; el contraste implica que hay estados con la calidad de vida de la República Checa y estados con la de Cabo Verde (PNUD, 2011); la brecha más grande está en educación, seguido de ingreso y finalmente salud.

En la siguiente tabla se puede, apreciar el IDH máximo de acuerdo a cada sector y el mínimo:

Índice componente	Valores máximos		Valores mínimos		Promedio estatal
	Índice	Municipio	Índice	Municipio	
Salud	0.893	Jalpan de Serra	0.7889	Colón	0.863
	0.889	Corregidora	0.783	Tolimán	
	0.882	Ezequiel Montes	0.780	Amealco Bonfil	
Educación	0.913	Corregidora	0.441	Huimilpan	0.685
	0.761	Querétaro	0.438	Landa de Matamoros	
	0.670	San Juan del Río	0.435	San Joaquín	
Ingreso	0.806	Corregidora	0.578	San Joaquín	0.729
	0.764	Querétaro	0.554	Landa de Matamoros	
	0.722	San Juan del Río	0.545	Pinal de Amoles	

Cualidades demográficas

Querétaro tiene 1,938,372 con una relación de **94.3 considerando la medición hombres por cada 100 mujeres** (INEGI, 2010).

El PIB estatal es de 245,576.

El porcentaje de analfabetas es de 6.31, el número de personas de 5 y más años con educación primaria es de 569,763 (INEGI, 2010), mientras que el total de escuelas de educación básica y media superior en el estado es de 3,750 (INEGI, 2011).

El número de personas de 15 años y más que reciben hasta un salario mínimo es de 35,899 (INEGI, 2015).

El total de la población indígena es de 29,585, de los cuales algunos son bilingües y otros no.

En el estado hay 61 bibliotecas públicas, en las cuales se hicieron 658,896 consultas (INEGI, 2011).

En lo que se refiere al desarrollo humano y social, el número de familias beneficiadas por el programa de Oportunidades en el 2010 fue de 75,783. La inversión pública ejercida en desarrollo humano en miles de pesos fue de 920,147 y el monto de los recursos ejercidos en el programa de Oportunidades fue de 665,954 (INEGI, 2010).

En seguridad y justicia, el porcentaje de presuntos delitos del fuero común y federal registrados en las intervenciones de la policía municipal fue de 95 (INEGI, 2012) y se resolvió el 88% de las averiguaciones previas.

En 2013, ingresaron a centros penitenciarios estatales por delitos del fuero común 4,304 mientras que egresaron 3,960 (INEGI, 2013)

En 2010, Conaculta e INEGI llevaron a cabo una encuesta titulada: “Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales”. La encuesta se dividió en diversos ámbitos culturales. Los resultados de Querétaro fueron:

1. Cine: el porcentaje de personas que habían asistido alguna vez al cine era de 79.5% mientras que 20.5% dijo que nunca había asistido. Para cuando se hizo la encuesta, el 92.64% no había visto una película mexicana en los últimos tres meses y en una escala del 1 al 10, los queretanos evaluaron con 7.69 a las películas mexicanas. El género preferido fueron películas de acción. Los motivos por los que la gente no va al cine es: porque está muy lejos, falta de dinero y de tiempo. La especialización en este área fue baja, ya que el 97.6% declaró que no estudiaba ninguna carrera, curso o taller relacionado con el cine y sólo el 18.5% dijo que le gustaría estudiar algo relacionado con esta disciplina, la mayoría refiriéndose a actuación (61.98%).
2. Danza: el 60.6% dijo nunca haber asistido a un espectáculo de danza. Del porcentaje que afirmó haber ido, la mayoría, fueron a festivales de danza folklórica (67.22%), pero el 75.8% no pagó por asistir a estos eventos. La calificación que obtuvieron estos eventos fue de 8.6. El principal motivo por el que asisten es por entretenimiento, seguido de recomendaciones. El principal motivo por el que no se asiste a eventos de danza es por falta de interés o de tiempo. La especialización en danza es poca: sólo el 1.9% de la población estudia algo relacionado con la danza.
3. Música: el porcentaje de personas que ha asistido a un evento de música es bastante alto en relación a las dos disciplinas anteriores: 56.8% contestó afirmativamente. Los géneros más frecuentados fueron: banda, grupales y rock en español y, en este caso, el 71.9% afirmó haber pagado por asistir. La calificación que recibieron estos eventos fue de 8.64. Los motivos por los que asistieron a este tipo de espectáculos fue por diversión y recomendación. El motivo por el que no asisten los queretanos es o por falta de tiempo o dinero. El porcentaje de personas que nunca han ido a un concierto de música clásica fue de 92.2%. La especialización en música es sólo de

2.9% aunque el 16% sabe tocar un instrumento musical. La mayoría de los queretanos, el 74.8% compra la música que escucha.

4. Teatro: el 29.1% de la población afirmó haber asistido a una obra de teatro, siendo la comedia y el drama los géneros más populares. El 43.9% usualmente paga por asistir a obras de teatro. El principal motivo por el que asisten a una obra de teatro es por entretenimiento, seguido de motivos escolares o parte de una tarea. El motivo por el que no asisten al teatro es porque están muy lejos, por falta de tiempo y dinero. El porcentaje de la población especializada en teatro es de 1.8%.
5. Zonas arqueológicas: el porcentaje de queretanos que han visitado una zona arqueológica es de 43.4%. El 50.9% pagó por entrar a las zonas arqueológicas y el 62.9% visitó el museo de la zona arqueológica. La calificación que obtuvieron las zonas fue de 8.89. El principal motivo por el que asisten es por diversión o como parte de un viaje turístico. Los motivos por los que no asisten es porque está muy lejos, falta de tiempo y dinero y de interés. El porcentaje de personas que se han especializado en arqueología o antropología es sólo del 1.4%.
6. Museos: el 53.9% de los queretanos a visitado un museo. El 39.9% no pagó por entrar a un museo y la evaluación que recibieron los museos visitados fue de 8.84. El motivo por el que visitan un museo es por entretenimiento, como parte de la educación y para aprender. La razón por la que no asisten a un museo es porque está muy lejos, por falta de interés y de tiempo.
7. Bibliotecas: el 50.6% de los queretanos afirmó haber asistido a una biblioteca, la mayoría pública. El motivo por el que asisten a una biblioteca es para buscar información e investigar para la escuela o para el trabajo. Los motivos por los que no asisten es por falta de tiempo y porque no les gusta leer ni les llama la atención.
8. Lectura: el género preferido de lectura es novela, historia y superación personal. El 63.98% no había leído ningún libro que no fuera parte de las labores escolares o profesionales. El motivo por el que leen es porque les atrae el tema o el título o por recomendación. La mayoría de los libros leídos fueron comprados. Las secciones más leídas en los periódicos son: noticias nacionales, deportes y espectáculos;

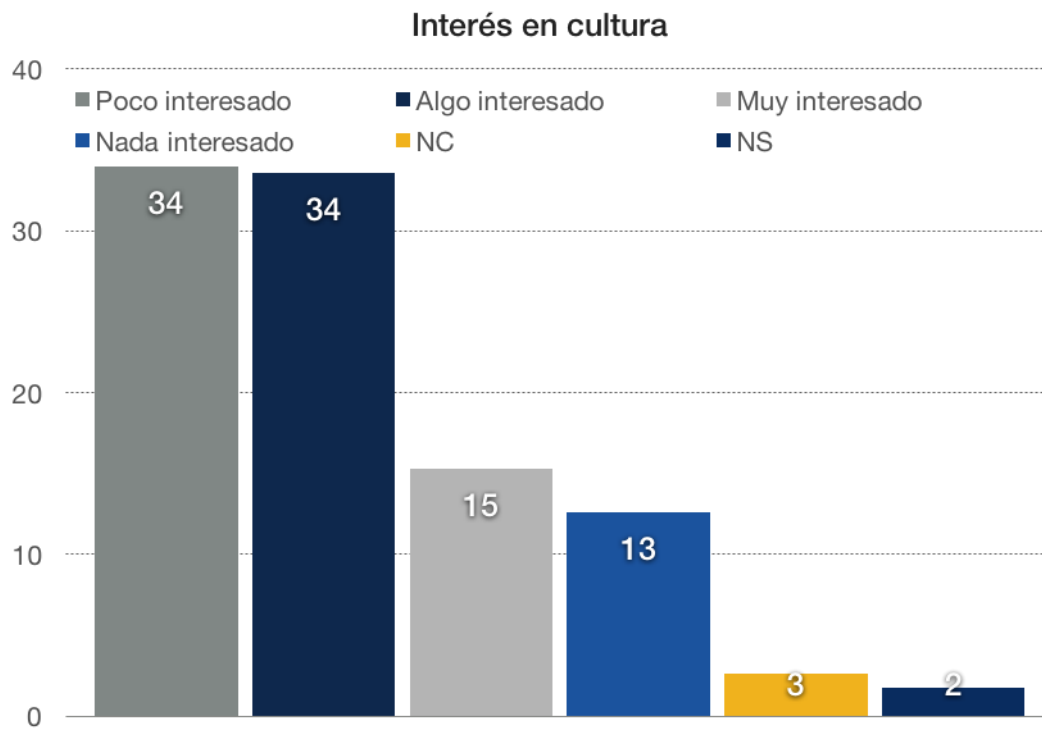
mientras que los géneros de revistas más leídos son: espectáculos/televisivas, deportivas y femeninas de salud y belleza. El 44.65% dijo tener de 1 a 10 libros en su casa y el 20.18% dijo no tener ninguno. La especialización en letras o en literatura es sólo del 1.1%.

9. Artes plásticas: el porcentaje de personas que ha visitado una exposición de artes plásticas es sólo de 9.2% y el motivo por el que asistieron es por entretenimiento o motivos escolares. A pesar de que fue bajo el porcentaje de personas que asistieron, el número de interesados incrementó a 32.23%. Los principales motivos por los que no asisten es porque no les interesa, no conocen o no tienen tiempo. El porcentaje de la población que tiene especialización en artes plásticas fue del 4.0%, siendo el dibujo la preferida.
10. Artes visuales: el porcentaje de personas que ha asistido a una exposición de artes visuales fue de 11.5% pero al 27.3% le gustaría asistir a alguna. La especialización en artes visuales es de sólo el 1.5% de la población. La que más interesa es la fotografía, seguida del diseño gráfico.
11. Prácticas artísticas y culturales: el 92.28% de la población afirmó que en los últimos tres meses para cuando se hizo la encuesta no había asistido a un centro cultural y el 85.96% dijo no haber visitado ningún sitio histórico. El principal motivo por el que asisten es por entretenimiento y diversión. La razón por la que no asisten es porque no les interesa, seguido del problema de la falta de tiempo. 7% de la población dijo practicar alguna actividad artística por voluntad, siendo la música la más popular, seguida de pintura y danza. El 22.53% de la población afirmó que en su comunidad hacían falta espacios culturales y el 17.17% dijo que lo que faltaban eran casas de cultura.
12. Turismo cultural: el 94.25% dijo nunca haber realizado un viaje turístico con fines culturales. El lugar más popular para realizar viajes culturales fue el Distrito Federal, ahora Ciudad de México con el objetivo de conocerlo o como parte de una excursión escolar.

13. Gasto en cultura: en el año 2010, el 33.92% invirtió en cultura entre \$101 y \$500 pesos mexicanos, mientras que el 20.62% gastó entre \$1 y \$100 pesos.

El interés en cultura fue el siguiente:

Alto
Bajo
Muy bajo



Relación entre la cultura, el arte y el IDH

Amartya Sen, en un artículo publicado por Letras Libres (2004), analiza la relación entre desarrollo económico y la cultura. Inicia afirmando que, aunque está justificada la crítica que hacen los antropólogos y sociólogos a la mayoría de los economistas de discriminar el análisis cultural afirma que los economistas que más han impactado en la organización social, política y económica han considerado la cultura: Adam Smith, John Stuart Mill y Karl Marx. Sen enlista las categorías en las que el desarrollo se relaciona con la cultura:

1. La cultura como una parte constitutiva del desarrollo: si se entiende por desarrollo *el fortalecimiento del bienestar y de las libertades a que aspiramos por medio del desarrollo no puede sino incluir el enriquecimiento de las vidas humanas a través de la literatura, la música, las bellas artes y otras formas de expresión y prácticas culturales*. Esto pensando en que todo lo que hacemos está inserto en una manifestación cultural. El desarrollo de las habilidades culturales posibilitan las libertades fundamentales parte constitutiva del desarrollo.
2. Objetos y actividades culturales económicamente remunerativos: aquellas que dependen directa o indirectamente de la infraestructura cultural. La vinculación obvia con el turismo y la creación de trabajos especializados. Esta es la misma motivación que tuvo Miyake al presentar el museo del diseño en Japón, considerando las adversidades geográficas y climáticas el país no podía basar su economía en estas áreas por lo que se apostó por otras formas de trabajo, entre ellas el arte y el diseño, disciplinas en las que se especializaron y convirtieron en referentes internacionales, al mismo tiempo que descubrieron que ambas brindaban esperanza a una nación que recientemente había sufrido tanto el estallido de dos bombas nucleares.
3. Los factores culturales influyen sobre el comportamiento económico: la cultura diferencia los comportamientos de las naciones lo que implican diferentes formas de llevar a cabo actividades laborales de forma que la ética, la conducta responsable, la

motivación briosa, la administración dinámica, las iniciativas emprendedoras, la voluntad de correr riesgos definirán la actitud económica de un país.

4. La cultura y la participación política: las condiciones culturales definen y determinan el ejercicio político y el compromiso de participación ciudadana la cual es un factor clave para garantizar el desarrollo humano.
5. Solidaridad social y asociación: ambos fuertemente influidos por la cultura y son, al mismo tiempo, factores fundamentales para garantizar el éxito de la vida social y el funcionamiento de ésta.
6. Parajes culturales y rememoración de la herencia histórica: fundamentales para fomentar la comprensión clara y amplia del pasado del país a través de la exploración sistemática de la historia cultural, lo que permite fortalecer una identidad nacional y evaluar las medidas que tendrán un efecto positivo y las que no lo tendrán.
7. Influencias culturales en la formación y evolución de los valores: los valores influyen en la identificación de fines e instrumentos practicables para alcanzar fines comunes que garanticen el trabajo enfocado de todos los integrantes de una nación a una meta de desarrollo. Los valores se reflejan en las normas, en el índice de fertilidad, la ausencia o presencia de la discriminación, la promoción de la educación.

Martha Nussbaum es una continuadora del trabajo de Amartya Sen sobre la Teoría de las Capacidades. Su listado de las capacidades que deben ser potencializadas para garantizar el desarrollo humano han sido ampliamente aceptadas e incluso referidas en las mediciones de desarrollo humano llevadas a cabo por PNUD.

En su libro *Non for profit*, Nussbaum analiza lo necesario en un programa escolar para garantizar la participación democrática de los ciudadanos y fomentar la autonomía, la agencia y el desarrollo humano. Su estudio lo realiza en las escuelas de la India fundadas por Tagore y descubre que no basta la educación en habilidades matemáticas y verbales y los conocimientos científicos para lograr una educación integral, sino que también es

preciso trabajar en el desarrollo de ciertas cualidades que se pueden adquirir por medio de la enseñanza de las humanidades y las artes. Concretamente, ella analiza tres prácticas llevadas a cabo en estas escuelas: la enseñanza de la literatura, del teatro y el cine. A través de la literatura uno puede generar identificación y reconocimiento, así como descubrir valores que fortalezcan los propios y permitan el desarrollo de razón práctica, capacidad de afiliación, detección de emociones y control del propio entorno. En el teatro, ella admira la capacidad de empatía generada al fomentar el ejercicio de ponerse en los zapatos del otro y, en el cine, ella menciona las películas de Miyazaki, que fomentan en los niños la consciencia ecológica, la noción de respeto hacia todos los seres vivos, la promoción de valores que llevan a la paz.

Después de este análisis, ella propondrá su lista de 10 capacidades cuya meta es generar agencia, es decir: garantizar el desarrollo humano de tal modo que puedan ser los integrantes de una nación los responsables de fomentar el desarrollo de cada uno y no dependan de la asistencia, que sean seres autónomos e independientes. Las capacidades por ella propuesta son: vida, salud, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control por el entorno propio.

Conviene, aquí, referirse a aquellas que tienen que ver con cultura, considerando que para garantizar la agencia y el desarrollo humano todas las capacidades deben estar fortalecidas. La primera es sentidos, imaginación y pensamiento, que se refiere a poder usar los sentidos, la imaginación y la razón de forma verdaderamente humana, informada y educada; al apostar por el uso de la razón y la imaginación pretende que estos estén conectados con la experiencia y la producción, elegidos libremente, dentro de los ámbitos de: religión, literatura, música, etcétera. Ésto también debe decirse sobre la libertad de expresión y de práctica religiosa, siempre y cuando se estén respetando los discursos políticos y artísticos; y, finalmente, anexa a esta capacidad la de tener la oportunidad de vivir experiencias placenteras y evitar el dolor.

Para garantizar la existencia de esta capacidad es necesario fomentar la formación artística en escuelas y centros culturales, acercar a la población a actividades artísticas. La de emociones se refiere a poder experimentar diferentes sentimientos y emociones: amor, cariño, felicidad, enojo justificado, tristeza, sin estar reprimido. Para lograrlo es preciso

promover actividades artísticas que impliquen el trabajo en equipo y la identificación con diversos personajes. Razón práctica se refiere a la posibilidad de tomar las decisiones adecuadas, distinguir entre lo bueno y lo malo para lo que el conocimiento de otras experiencias por medio de la literatura, la poesía, el teatro y la música, entre otras, son piezas clave que permiten la experimentación sin riesgo y la evaluación de situaciones. Juego será la última capacidad aquí definida, esta implica el poder reír y disfrutar de actividades recreacionales; es decir poder disfrutar de un espacio de tiempo y lugar para divertirse, si tomamos en cuenta que uno de los principales motivos por los que los queretanos asisten a eventos culturales es por diversión o entretenimiento, la oferta se vuelve fundamental. Aquellas sociedades que tienen poco tiempo libre y pocos espacios en donde aprovechar el tiempo libre, usualmente caen en la depresión y se vuelven menos productivos, como explicó Braverman: es necesario que los trabajadores tengan la posibilidad de disfrutar realizar distintas actividades, entre las que se encuentran las culturales. Además, dentro de un marco de pacificación, el que las personas utilicen su tiempo libre para participar en actividades culturales reduce el número de personas dedicadas al crimen.

El arte para la pacificación

En la siguiente sección se elaborará sobre los casos en los que el arte ha fomentado la pacificación o el desarrollo humano.

La caída del Muro de Berlín



La caída del Muro de Berlín representó el fin de la Guerra Fría y el arte cumplió una función fundamental para el impacto simbólico que tuvo este evento. Alrededor de éste hubo varias propuestas, el cine fue una de ellas, por ejemplo la película *El niño y el muro*, producida antes de la caída. Se trataba de una manifestación de resistencia social pacífica y

artística, que mostraba lo arbitraria que resultaba la división social del país. También manifestación fílmica, está el premiado documental *Die Mauer*, que reflexiona acerca del evento y funciona como manifestación y difusión informativa de lo que sucedió. La película está constituida sólo por imágenes que narran historias que sucedieron en el momento.



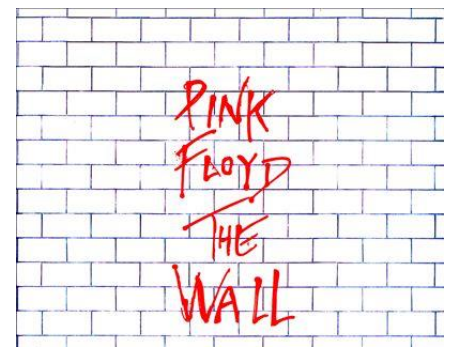
En pintura, se creó la East Side Gallery, la galería de arte al aire libre más grande del mundo. Expusieron 118 pintores, provenientes de 20 países y presentaron obra como una manifestación civil pacífica de 5 meses en contra del muro. La obra

contenía 821 segmentos del muro en el que criticaban al poder ideológico de la República Democrática Alemana. Los objetivos de esta galería eran:

8. Convertir un vestigio histórico en un símbolo artístico para Berlín y el resto del mundo.
9. Expresarse en torno al fenómeno social que representaba la Alemania dividida.
10. Convocar a diversos artistas.
11. Resguardar diferentes corrientes pictóricas: realistas, surrealistas, hiperrealistas y abstractas.

Lograron que en 1992, el Muro fuera parte del patrimonio de los monumentos de Berlín y recordara a todos el evento histórico que los había dividido.

En fotografía, con el objetivo de construir procesos de información visual para las nuevas generaciones. El objetivo fue concientizar e inmortalizar el evento que cambio para siempre la historia de la humanidad.



En Música, por supuesto, la más conocida y exitosa intervención fue la de Pink Floyd con su álbum *The Wall*, en el que se critica y evidencia la situación social, cultural, política, económica y los fenómenos sociales que se experimentaron a nivel mundial. Las problemáticas exhibidas fueron: la violencia física y simbólica ejercida por los profesores para configurar a los estudiantes, el control del pensamiento, el autoritarismo, la drogadicción como problemática social y los muros como símbolo auténtico de la represión.

Todas estas manifestaciones culturales y el contexto político presionaron lo suficiente para derribar, finalmente el Muro de Berlín.

El caso Banksy

Banksy es un artista anónimo que trabaja el Street Art, propuesta que desde sus inicios tiene la intención de ser provocadora, crítica e incómoda. Existen varios artistas trabajando esta tendencias: Basquiat (fallecido), Swoon, Blek Le Rat, entre otros. Sin embargo sólo Banksy



ha sido considerado por la revista Forbes como uno de los hombres más influyentes del mundo. Con su arte difunde información, critica la situación social y crea consciencia alrededor de problemáticas sociales que muchas veces nadie quiere notar. Entre

sus obras existen unas más disruptoras que otras, en este caso se analizarán 10 de sus momentos más polémicos:

12. *Dismaland* (2015) se trata de un parque de diversiones que se supone como la contraria de Disney. Se trata de un parque distópico que ironiza el simulacro creado por Disney. El significado del nombre es depresivo o triste. Lo ubicó en unas viejas y abandonadas instalaciones de un balneario en Inglaterra. En éste, expuso obras de más de 50 artistas internacionales, enfocados en señalar la mercantilización de los fenómenos populares y la ceguera e hipocresía frente a los problemas de la sociedad

contemporánea: barcos con inmigrantes, un castillo destruido, una princesa distorsionada y un campo de entrenamiento para anarquistas que evidenciaban las consecuencias de la globalización mercantil. Con el material del parque, una vez que se cerró la exposición, Banksy construye refugios para inmigrantes en Calais, Francia.

13. Steve Jobs como refugiado (2015): cuando surgió la polémica respecto a los refugiados sirios debido a que la gente afirmaba que nada bueno podía venir de darles refugio, que los recursos nacionales no eran suficientes para brindar apoyo y que corrían el riesgo de que fueran terroristas. Banksy creó una imagen en donde representaba a Steve Jobs, el creador de Apple, cuyo padre fue un refugiado sirio, para visibilizar que el terrorismo no es parte del código genético y la riqueza de



apoyar a otras personas.

14. *Venta en Central Park* (2012): con esta obra lo que criticó fue la dinámica del mercado del arte, la importancia que se le da al original y la arbitrariedad de los precios establecidos. Lo que hizo fue poner a un hombre mayor a vender su obra en medio de otros comercios informales en la calle. Lo que reunió fueron 450 dólares.

Un día después, en su sitio web escribió: “Ayer puse a la venta lienzos de mi autoría, cien por ciento originales, por sólo 60 dólares”. Posteriormente, una de estas piezas llegó a costar 2 millones de dólares.

15. Banksy en *Los Simpson*: cuando el artista fue referido en Los Simpsons alcanzó la fama internacional. En 2011 al inicio de la caricatura, como siempre, aparece Bart escribiendo en el pizarrón y, en esa ocasión, lo que repetía era: “No escribiré sobre los muros”. Posteriormente, al interior del capítulo, aparece una obra suya. También en las escenas de los créditos, cuando la familia se sienta a ver el televisor, aparecen decenas de trabajadores explotados como una denuncia a las *sweatshops* realizada en una obra de Banksy.
16. *La salida es por la tienda de regalos* (2010): se trata de un documental sobre el arte pictórico callejero siguiendo a Thierry Guetta un grafitero inmigrante francés. Banksy se mantiene en el anonimato a pesar de lo fundamental que es su participación, lo que hizo que se cuestionara si se trataba de un falso documental.
17. *Banksy versus Museo Bristol* (2009): el Museo Bristol presentó la exhibición más grande que un recinto ha dedicado a la obra de Banksy, cuestión curiosa dado que el museo había criticado fuertemente al artista, acusándolo de vandalismo por intervenir sus muros. Con más de cien obras, el evento se organizó de forma secreta, a espaldas de los jefes del consejo del Museo. Muchas de las piezas eran inéditas y la crítica se dirigía al poder que tienen los museos para determinar qué es arte y qué no es arte. Para aumentar la crítica el artista donó dos de sus obras: una escultura de un ángel con una cubeta de pintura en la cabeza y una escultura de madera de Jerusalén a la que añadió soldados, tanques y un pequeño anarquista.
18. *One nation under CCTV* (2008) la obra apareció un lunes por la mañana sobre un muro de las instalaciones del Servicio Postal en el centro de Londres. Con ésta reflexiona sobre la pérdida de la privacidad en las calles. La imagen estaba a pocos metros de una cámara de seguridad. Se trata de un niño sobre una escalera, pintando: “una nación bajo el CCTV”. A su lado está un policía con su perro guardián.

19. *La venta de una pieza por \$200,000 dólares* (2007): Banksy siempre ha sido crítico del mercado del arte. Su posición ha sido igualmente cuestionada por sus recientes ventas costosas y la participación con Damien Hirst, un mago del mercado del arte. Para evidenciar la ridiculez de los procesos comerciales del arte, Banksy puso a la venta su pieza: *Bombardeando a la clase media de Inglaterra*. Ésta estaba realizada sobre un pedazo de muro. Cuando se vendió, el comentario del artista fue: “No puedo creer que hayan comprado esa porquería”
20. *La obra en el muro entre Israel y Palestina de ambos lados* (2005): considerados como uno de sus trabajos más complicados y arriesgados. En esta plasmó imágenes de ventanas que sugerían una apertura en el muro como una crítica política a la existencia de esta división. A raíz de esta obra dijo: “Es ilegal bajo leyes internacionales y esencialmente convierte a Palestina en la prisión abierta más grande del mundo”.
21. *La intervención a los museos destacados de E.U.A., Francia e Inglaterra* (2005-2007): intervino obras del MoMA, el Met, el Museo de Brooklyn y el Museo de Historia Natural de Nueva York, además del Louvre y el Museo Británico. Todo esto se registró en video. Entre las acciones que realizó, está colocar sus pinturas en medio de las clásicas pinturas de los museos. En algunos casos, sus obras eran una sátira de las originales.

22. *Di faced Tenner* (2004): cercano más bien a un trabajo de diseño. En 2004 imprimió un millón de libras esterlinas con la cara de la Princesa Diana y arrojó estos billetes al público que asistió a los festivales de música de Nothing Hill Carnival y el



Reading Festival, provocando el uso de los mismos. Hoy en día, cada billete cuesta \$3 mil dólares.

Women on walls

La Primavera Árabe posicionó a países como Bahrein, Jordania, Egipto, Temen y Libia. En algunos lugares se logró que los ciudadanos tuvieran más libertades democráticas básicas y derechos sociales. Durante años la sociedad estuvo reprimida y sin libertad de expresión,



uno de los sectores poblacionales más afectados por la represión fueron las mujeres árabes. Después de los eventos de la primavera se sintió un aire de libertad que vino

acompañado del Street Art y de ahí nace el movimiento Women On Walls (WOW) en el que participan 60 muralistas árabes que buscan reivindicar la igualdad de género a través del arte. Han organizado tres festivales en el Cairo y artistas de todo el mundo se suman a la causa. Entre las cosas que denuncian está la forma en la que las mujeres son vistas: “los hombres tratan a las mujeres como objetos, la prensa trata a las mujeres como objetos...”. Laila Ajawi. Lo que hasta ahora ha logrado el movimiento es poner bajo los reflectores internacionales las condiciones en las que viven las mujeres árabes.

Marina Abramovich y la concientización sobre la violencia

La artista yugoslava presentó un performance llamado “Rhythm 0”. Después de haber presentado performances en los que se violentaba a sí misma por lo que fue criticada, frente a esto ella organizó el performance Rhythm 0 en el que quería demostrar como la violencia es ejercida por todos y crear consciencia sobre hasta dónde puede llegar el humano. El acto duró 6 horas, posicionó 72 objetos sobre la mesa y escribió en la pared: “en la mesa hay setenta y dos utensilios que pueden usarse sobre mí como se quiera”, hubo gente que la decoró, hubo otros que la violentaron dado que no había reglas y ella se había reconocido como un objeto y no había ley presente. La reflexión terminó cuando alguien le apuntó a la cabeza con una pistola, el público se dividió entre los que pedían que se parara el performance no pudiendo soportar más violencia y los que pedían que continuara. El objetivo era cuestionar cuándo somos violentos y hasta dónde podemos llegar, gente que nunca había violentado a nadie se había convertido en un violentador.



