

MESA

DESDE LA EPISTEMOLOGÍA
DE LA HISTORIA,
MÁS ALLÁ DEL AULA



Ilustración basada en obras de A. Delarue y Martín Tovar y Tovar

XLIX

Congreso
Colombiano de Historia
Armenia 1 al 4 de Octubre de 2019

Colombia 200 años
de vida republicana

Armenia 130 años
de gesta colonizadora



Contenido

3 / Batalla por la síntesis histórica
Pedro León Vega Rodríguez

19 / Rol docente e identidad:
visiones desde la práctica
Alba Liliana Tique Calderón

25 / La arqueo-astronomía
como estrategia para acercarse
a la Cultura Muisca
Jaime Álvarez López

MESA

Desde la epistemología de la historia, más allá del aula

Batalla por la síntesis histórica

Pedro León Vega Rodríguez
Fundación Red País

Profesional investigador colombiano vinculado a la Fundación Red País. Académico de Historia. Ing. Magister en Economía de la Pontificia Universidad Javeriana. Con sólida formación en filosofía, historia, literatura, economía e ingeniería. Autor de la obra "Teoría General de la Violencia Política" (Dic, 2017). Escritor activo de diarios y revistas en temas políticos y culturales.
funredpais@gmail.com

BATALLA POR LA SÍNTESIS HISTÓRICA

Propuesta metodológica para abordar, desde las perspectivas filosófica y estética (fundamentales en las nociones de comprensión y síntesis histórica), los procesos de Independencia del Imperio Hispánico y la construcción de Repúblicas Latinoamericanas

Pedro León Vega Rodríguez

Fundación Red País

Resumen

¿Es posible el trabajo del historiador hoy con fundamento en la historiografía vigente? El ensayo recurre a las perspectivas filosófica y estética de análisis, como estrategia metodológica que pone la noción de síntesis en el centro de gravedad del trabajo del historiador profesional. La perspectiva filosófica, en términos de una teoría de la sociedad, ofrece la posibilidad de alcanzar el máximo nivel de la investigación científico-social: el nivel teórico, sinónimo de comprensión. El referente es “Teoría de la Acción Comunicativa” (1987) del filósofo Jünger Habermas, y “Teoría General de la Violencia Política” (2018), del profesional investigador Pedro León Vega Rodríguez, una reconstrucción comprensiva de los saberes teóricos y pre-teóricos sobre la violencia política. La perspectiva estética se justifica en tanto el arte opera en toda cultura como el medio con el más alto poder unificante de la sociedad, y es igualmente una forma de comunicación que interviene en las relaciones intersubjetivas de los hombres. El referente es “La Educación Estética del Hombre” (1794), de Friedrich Schiller, y la obra novelística y ensayística del escritor Carlos Fuentes, que pone en el centro del análisis de la Conquista y la Independencia, el mestizaje como signo fundador de la América española, y el surgimiento de una cultura nueva que crea instituciones nuevas de tipo político, económico y social

Palabras clave: síntesis histórica, comprensión, perspectiva filosófica, perspectiva estética, Acción comunicativa, reconstrucción teórica y pre-teórica.

INTRODUCCIÓN

En el propósito de abordar la historia del proceso de Independencia del Imperio Hispánico y de la construcción de repúblicas latinoamericanas, con ocasión de cumplirse, en el año 2019, doscientos años de la gesta libertadora, resulta pertinente una interpelación general: ¿Es posible el trabajo del historiador hoy con fundamento en la historiografía

vigente? Sería injusto y necio desconocer el rico potencial y sus grandes aportes en la investigación historiográfica del siglo XX. Pero, ¿mantienen las escuelas, fundadas en el siglo XX, su efectividad en el mundo globalizado de hoy, que demanda principios de universalidad y validez del conocimiento? Me asalta cierto escepticismo al respecto, al menos en la práctica del historiador promedio del siglo XXI.

Esta práctica, parece alejarse hoy de las enseñanzas de uno de sus fundadores más estimados, Marc Bloch (1886-1944), quien al tiempo que admitía la necesidad e importancia del trabajo en colaboración en un mundo de especialistas, también enfatizaba su rechazo a las compartimentaciones, al señalar que *“no existe el ser humano económico, político, religioso, social, por separado, el único ser de carne y hueso es el ser humano total, sin más, que reúne todas esas facetas”* (Cardona, 1941/2015: p 7). Precisa, además, que la historia no es una ciencia del pasado, sino el esfuerzo de comprensión del devenir de los seres humanos, donde considero que resulta fundamental el concepto de síntesis histórica, hoy poco menos que abandonado por los historiadores en sentido estricto.

En las compartimentaciones de la especialización disciplinar, el conocimiento histórico no llega a concretarse, pues siendo la historia sinónimo de pensamiento sintético, orientada a la comprensión, la síntesis no logra llevarse a cabo, se lo impide la atomización del pensamiento como expresión propia de la cultura moderna, esto es, la individualización, donde el saber queda inacabado y disperso en sus múltiples especializaciones. Lo que pensaba Bloch era diferente: integrar los métodos y conceptos de las demás ciencias sociales, para construir una historia renovadora, una historia viva, una historia social, que estudiara las sociedades más que los individuos.

Asimismo, la pura utilidad de la historia no basta. El problema de la utilidad en sentido estricto, en el sentido pragmático de la palabra útil, *“no debe confundirse con el hecho de que la historia debe probar su legitimidad como conocimiento, es decir, su legitimidad intelectual”*. (Bloch, 1941/2015: p20). También en este asunto las orientaciones de Marc Bloch nos permiten esclarecer el trabajo del historiador. El problema de la utilidad de la historia, dice Bloch, *“no puede plantearse sino en segundo término”* (Idem). En su concepto, lo que legitima en primera instancia el esfuerzo intelectual del historiador es la necesidad de COMPRENDER; no tanto su utilidad, no tanto el placer estético, ni siquiera el placer intelectual que provee conocer los tiempos lejanos.

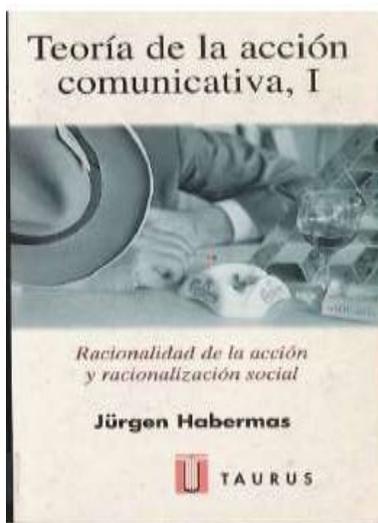
Bloch tiene claro en su obra que esa especialidad de estudiar los métodos y *“saber acoplarlos en trazo seguro”* (Bloch, 1941/2015: p 26), para precisar el lenguaje y ampliar el horizonte de sentido, corresponde ante todo al filósofo.

En el pensamiento filosófico contemporáneo y de las ciencias sociales en general, la comprensión “se impone de un modo peculiar, en cuanto se introduce el «sentido» como concepto teórico básico” (Habermas, 1982/1988: I-464). Según Habermas, la gracia del saber teórico no es simplemente la de un saber adicional al saber descriptivo y al saber práctico, la gracia es que permite integrar los distintos tipos de saberes de manera coherente y sintética en torno a una reconstrucción comprensiva del sentido, que opere el cambio en el investigador entre actitud objetivante y actitud realizativa, y así poder trascender el lenguaje epistemológico de la filosofía de la reflexión, propio de la tradicional filosofía del sujeto, que venía imponiéndose antes del giro lingüístico en las ciencias sociales contemporáneas como teoría del conocimiento. Además, la estrategia teórica significa también, implícitamente, trascender la disputa académica que en el plano epistemológico hace referencia a recíprocas objeciones de objetivismo y subjetivismo (Habermas, 1982/1988: II-468-482)

En realidad, la atmósfera mental que influyó en los fundadores de la escuela historiográfica francesa, provino menos del pensamiento filosófico de su tiempo que de los cambios revolucionarios operados en la ciencia, con la teoría cuántica, la teoría cinética de los gases y la teoría de la relatividad, según la versión del propio Bloch (1941/2015: p 24). Seguramente desconociendo que para Einstein a principios del siglo XX el hecho de poder recurrir al saber del filósofo fue fundamental, inspirador y determinante, en la construcción de su Teoría General de la Relatividad, cuando sus lecturas de Kant y Hume le llevaron a abandonar el dogmatismo teórico, a él y a la comunidad científica, que tenía a la mecánica clásica como base definitiva de la física (Einstein, 1949/2008). En esas condiciones de crisis y cambio de atmósfera mental en el inicio del del tercer milenio, el debate historiográfico debe ser considerado de nuevo, con el fin de revisar y buscar desde los países latinoamericanos, nuevas soluciones historiográficas que pongan el centro de gravedad en la noción de síntesis histórica y en la noción de universalidad, donde se visualiza el mundo como aldea global, y la guía es el pensamiento filosófico contemporáneo, orientado hacia una teoría de la sociedad.

En relación al concepto de síntesis histórica, Bloch recuerda en su obra lo que Fustel de Coulanges decía en 1800 en la Sorbona: *“suponed cien especialistas repartiéndose en lotes el pasado de Francia. ¿Creeis que al fin hubieran hecho la historia de Francia? Lo dudo mucho. Les faltaría, por lo menos, la vinculación de los hechos, y esta vinculación es también una verdad histórica”* (Coulanges, citado por Bloch, 1941/2015: 122). El propio Bloch precisa aún más el concepto, cuando afirma que *“la civilización no tiene nada de rompecabezas mecánicamente ajustado; el conocimiento de los fragmentos ajustados sucesivamente, cada uno de por sí, no dará jamás el del conjunto; no dará siquiera el de los fragmentos mismos... Pero el trabajo de recomposición no viene sino después del análisis... no es sino la prolongación del análisis, su razón de ser”* (1941/2015: 122)

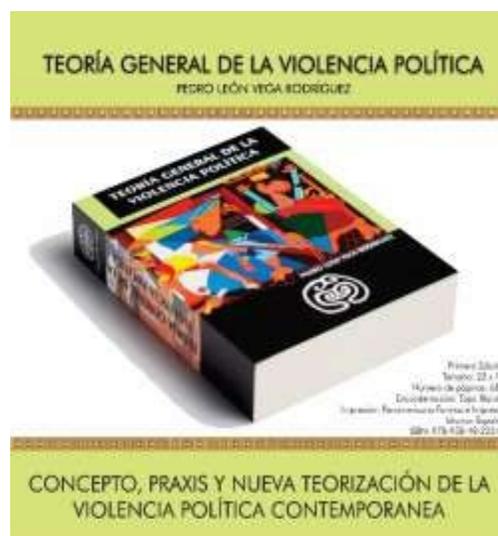
Es previsible que el mundo globalizado de hoy nos inste a volver al concepto de universalidad, orientado a la comprensión, por lo menos en los términos del pensamiento filosófico contemporáneo, expresado en la Teoría de la acción Comunicativa (TAC) como teoría de la sociedad. Esta teoría establece el procedimiento para la construcción de conocimiento con pretensiones de universalidad y validez, donde la verdad, siguiendo el cambio de paradigma del conocimiento, no es ya representación o afirmación sino coherencia, que expresa razonabilidad social. Muy acorde con los grandes intereses de la humanidad actual en lo concerniente al medio ambiente y los ideales de libertad e igualdad. En esas circunstancias, considero que para el historiador de principios del siglo XXI, este referente teórico que plantea el pensamiento filosófico contemporáneo, debiera ser tan esencial, inspirador y determinante, como a principios del siglo XX, la noción de relatividad lo fue para los fundadores de la Escuela francesa de Los Annales. En ese sentido, el presente ensayo recurre a la perspectiva filosófica y a la perspectiva estética de análisis, como estrategia metodológica que hace posible poner la noción de síntesis, que implica comprensión, como centro de gravedad y finalidad última del trabajo del historiador profesional.



La perspectiva filosófica se entiende aquí en términos de una teoría de la sociedad, que ofrece la posibilidad de alcanzar el máximo nivel de la investigación científico-social: el nivel teórico (sinónimo de comprensión, en el entendido que se comprende sólo al nivel teórico, o al revés, se teoriza porque se comprende). Se estima como referente la “Teoría de la Acción Comunicativa, I, II”, del filósofo alemán Jünger Habermas. Esta teoría rescata el principio de universalidad y validez y, en consecuencia, constituye un referente óptimo de verdad, justicia política y moral racional. Además, da respuesta a la estrategia del liberalismo vigente en la sociedad actual, que presenta la noción de diversidad como una actitud filosófica neutra y vacía. Desde la perspectiva filosófica de Habermas, por el contrario, la noción de emancipación no representa la emancipación personal del individuo respecto de la sociedad, sino la liberación de la sociedad misma de la atomización (Habermas, 1981/1987: TAC I, p 498). La TAC es afín al discurso filosófico de la modernidad, que posibilita la renovación historiográfica, en términos de falibilidad del conocimiento que exige justificación y, al centrarse en relaciones intersubjetivas, facilita los propósitos argumentativos orientados a garantizar la pervivencia de los grupos sociales y la integración social. La TAC aborda la teoría de la acción social y su fundamento racional, a partir de: 1- Un concepto de racionalidad más allá de los

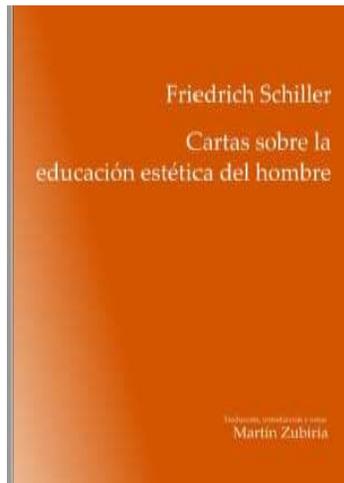
postulados subjetivistas e individualistas de la filosofía y teoría social moderna; 2- Una nueva concepción de la sociedad que integra los paradigmas de sistemas y mundo de la vida; y 3-Una teoría crítica de la modernidad que reivindica su proyecto original, el espíritu de emancipación y su dialéctica.

Como ejemplo de investigación de este tipo, el referente es la “Teoría General de la Violencia Política” (2017), del profesional investigador colombiano Pedro León Vega Rodríguez, que emplea como estrategia metodológica la reconstrucción comprensiva de los saberes teóricos y preteóricos de la violencia política, los conflictos armados internos y las guerras civiles altamente degradados, a partir del análisis del concepto, las praxis de los actores del conflicto y un nuevo proceso de teorización de la violencia política contemporánea. Su estructura metodológica es coherente con la Teoría de la Acción Comunicativa, de Habermas, la Ética del discurso de Apel, y el psicoanálisis de Lacan. Los saberes teóricos elaborados son finalmente remitidos al mundo social de la vida. “Teoría General de la Violencia Política” explora al máximo las condiciones de posibilidad de un conocimiento con pretensiones de universalidad y validez, esto es, que rebasa los contextos cosmovisivos, propios de la experiencia particular, al reconocer en la violencia política una competencia cognitiva de la especie humana de tipo universal.

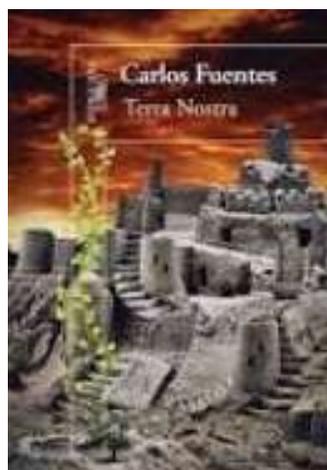


La perspectiva estética, por su parte, se justifica en tanto el arte opera en toda cultura como el medio con el más alto poder unificante de la sociedad, y en tanto ejerce un papel revolucionario en lo que atañe a las relaciones sociales; es igualmente una forma de comunicación que interviene en las relaciones intersubjetivas de los hombres, además que constituye la fuente de verdades universales que presuponen la existencia de un mundo objetivo sin representación. En este caso se estima como fundamento teórico la obra de Friedrich Schiller, “La Educación Estética del Hombre” (1794/2016). La pertinencia y relevancia de la obra de Schiller para los propósitos concernientes a la independencia de la América hispana, se aprecia bien en la segunda carta, donde el autor se pregunta si no es intempestivo hacer proceder la belleza a la libertad, “*porque los asuntos del mundo moral ofrecen un interés mucho más inmediato y el espíritu de investigación filosófica se ha visto enérgicamente desafiado por las circunstancias de la época a ocuparse de la más perfecta de todas las obras de arte, de la construcción de la verdadera libertad política*” (Schiller, cita Habermas, 1794/1993: p 62). Significa que el arte constituye el medio ideal por el cual el género humano puede formarse para la verdadera libertad política. Aunque más que a la libertad del individuo, se refiere Schiller a la libertad de los pueblos en su vida colectiva, a la posibilidad y capacidad del pueblo para “*Mudar el Estado de la necesidad por el Estado de la libertad*” (Schiller, cita Habermas, 1794/1993: p 63). Para Habermas, quien encuentra este pensamiento de lo estético coherente con su propia Teoría de la Acción Comunicativa, la noción colectiva de la libertad conduce a Schiller a apoyarse en el carácter público del arte, en tanto alude a la fuerza fundadora de comunidad, creadora de solidaridad; y el análisis de la actualidad de su época le lleva a considerar que “*la vida moderna sólo ha podido diferenciar y desplegar las fuerzas particulares al precio de una fragmentación de la totalidad*” (Habermas, 1989/1993: p 63).

Como ejemplo de trabajo literario, el referente es la obra novelística y ensayística del escritor Carlos Fuentes, que pone en el centro del análisis de la Conquista y la Independencia, el mestizaje como signo fundador de la América española, que abreva en las fuentes de la herencia cervantina, y el surgimiento de una cultura nueva que crea instituciones nuevas de tipo político, económico y social. Fuentes parte de enfrentar como principal problema, “*la persistencia de estructuras y modelos culturales (de tipo indigenista o europeizante), en la raíz misma y por encima del maquillaje ideológico que caracteriza los análisis convencionales*”. (Fuentes, C., 1977, entrevista)



Carlos Fuentes propone como solución, recuperar la memoria de todo lo no dicho por la historia tradicional; rescatar del silencio la historia sometida a mentiras y distorsiones; un pasado vivo inmerso en cinco siglos de historia que se desconoce todavía. Igualmente, considera relevante tener presente que la historia de los países de la América hispana, es parte integral de la historia universal. “*Es imposible, dice, aislar la historia de sus luchas y derrotas, de sus sueños y pesadillas, del flujo de la historia de la humanidad*” (Idem). Significa que las democracias en estos países se han de comprender en toda su dimensión siendo parte de un proyecto de universalización, sólo posible a través de la cultura. Según Fuentes, “*el mérito de una civilización se juzga por su capacidad para retener la unidad, al mismo tiempo que prohíja la diversidad*” (Idem).



Por supuesto, en la configuración de este proyecto historiográfico, en lo referente al rescate de la memoria sometida a distorsiones, mentiras y ocultamientos, no pueden faltar las “Tesis sobre la historia” (1942/2010) de Walter Benjamín, quien centra su obra en el concepto de redención (fundamental en la noción de comprensión como sentido de la posibilidad), y se aparta de los historiadores funcionalistas que miran la historia desde el futuro del progreso; el pensador alemán prefiere hacerlo desde las víctimas en los campos de batalla. Benjamin afirma que “*Al concepto de progreso hay que fundamentarlo en la idea de catástrofe. La catástrofe consiste en que las cosas “siguen adelante” así como están. No es lo que nos espera en cada caso sino lo que ya está dado en todo caso*” (Benjamin, W., cita Bolívar Echeverría, 1942/2010: 71). Tampoco es posible desconocer el principio de universalidad sugerido por el escritor Jorge Luis Borges, quien estima el mestizaje producido en Latinoamérica como una calidad especial de identidad que reconoce al tipo de hombre mestizo como un ser universal, por la suerte de múltiples y ricas influencias culturales naturalmente adquiridas (Borges, 1960, 1986).

Se plantea en esos términos una propuesta metodológica para abordar, desde las perspectivas filosófica y estética (fundamentales en las nociones de síntesis histórica y comprensión), los procesos de independencia del Imperio Hispánico y la construcción de Repúblicas Latinoamericanas. Un aporte historiográfico de cuarta generación en la línea de la Escuela de Los Annales, con alcance universal, pensado y propuesto desde Latinoamérica para comprender especialmente el nuevo mundo americano. La nueva perspectiva de análisis pone de presente que las actuales insuficiencias y limitaciones en el concepto y la práctica de la síntesis histórica, representan el problema metodológico fundamental de la historiografía contemporánea: la comprensión o acceso a estructuras profundas de sentido. En este caso particular, la comprensión en profundidad de un pasado común que comparten los países de la América hispana.

I - Propuesta historiográfica y nueva historia cultural

La presente propuesta metodológica es ante todo una reflexión sobre las prácticas del historiador que debe apoyarse hoy en los filósofos y los críticos literarios para comprender las mutaciones teóricas que transformaron la historia en los últimos siglos y sometieron la disciplina a una profunda reevaluación de los conceptos y categorías, que habían dado fundamento y estabilidad al desarrollo historiográfico del siglo *xx* y ahora sólo parecen propiciar incertidumbre y confusión, en tanto elementos de un nuevo marco teórico todavía precariamente definido.

Propongo una cultura plural que vuelva los ojos hacia la invención del gran arte y la gran literatura¹, en tanto proliferación de creaciones reconocidas como verdades universales del hombre en la tradición iberoamericana e identificadas como herencia cervantina, que se caracteriza por la imaginación, el humor, la ironía y la melancolía, y que recuperan la dignidad de la tragedia y la esperanza de hombres y mujeres del continente. Creo responder así a la inquietud de Paul Ricoeur, cuando pregunta ¿Cómo comprender el trabajo del historiador en relación con la memoria? Encuentro en la memoria, correspondiente al arte y la literatura, la fuente metodológica de una propuesta historiográfica. No se trata de discriminar entre historia y memoria, ni tampoco de confundir los conceptos; pero sí de integrarlos creativamente, con el fin de profundizar la comprensión de la realidad que, como principal finalidad de la historia, constituye precisamente ampliación del horizonte de sentido y acceso a estructuras profundas de sentido: en este caso, el referente no son las obras en sí en su contenido estético, sino sus grandes verdades universales que el pensamiento filosófico del crítico de arte ha reconocido y transmutado en conceptos. No existe otro camino más auténtico, más verdadero y más seguro para reconocer íntegramente historia y memoria y hacerlas más identificables. No me refiero a la “razón poética” que propone María Zambrano, más cerca del arte que de la filosofía, porque concentra la razón en pura racionalidad estética, desconociendo la racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa. Hablo de un saber plural expresado en conceptos solamente. Más que recoger las pepitas de oro de la creación anónima perdidas en grandes bancos de arena que busca Certeau en la invención de lo cotidiano, quiero apropiarme de los

1. Una alternativa que resulta ser la contracara de la expuesta por Michel de Certeau, quien propone una cultura plural que considere la invención de lo cotidiano como una proliferación diseminada de creaciones anónimas y perecederas que hace vivir y que no se capitalizan o no se identifica socialmente.

grandes lingotes de oro puro ya transformados en joyas de gran belleza conceptual: lo aprendizajes del arte y la literatura que robustecen la comprensión del mundo y acreditan en gran medida la síntesis histórica, en términos de credibilidad, confianza, conceptualización, búsqueda de objetividad y reflexividad crítica, características que distancian, según Ricoeur, la investigación histórica de la narración. Aprendizajes que contribuye igualmente a poner fin a uno de los síntomas más comunes del “malestar de la historiografía” contemporánea: *“la empresa de neutralización de las significaciones vividas bajo la mirada distanciada del historiador”* (Ricoeur, 2015, p 462). La propuesta metodológica responde en ese sentido de manera implícita a un análisis múltiple que, tal como propone Ricoeur, abarca *“sucesivamente una fenomenología de la memoria, una epistemología de la historia y una hermenéutica de la condición humana”* (Ricoeur, citado por Chartier, 2005, p 13)

II - Análisis desde las perspectivas filosófica y estética

II.1 - Comprensión y síntesis histórica

La Síntesis histórica es sencillamente la más elemental expresión que refleja las luces de todo el pasado que hemos comprendido. Es distinta a la narración porque es ante todo comprensión. Como la expresión de un anciano que en un segundo abarca con una sola mirada toda su vida pasada; o mejor, como lo dice el poeta César Vallejo en Los Heraldos Negros: *“hay golpes en la vida, tan fuertes... que todo lo vivido se empoza, como charco de culpa, en la mirada”*. La narración aquí es secundaria, incluso si la prosa es elegante. También Borges, insigne representante de la herencia cervantina, logra con imaginación y humor en El Aleph la síntesis en un solo punto de todos los tiempos y todos los espacios del universo; y se atreve a describir a la muerte tal como la comprende: *“como la oportunidad de redescubrir todos los instantes de nuestras vidas y recombinarlos libremente como sueños”*. Podemos lograr esto, añade Borges mientras sonríe con aire de picardía en la mirada: con el auxilio de Dios, nuestros amigos y Guillermo Shakespeare.

La comprensión y la síntesis parecen ir siempre juntas, de manera complementaria, y esa complementariedad arriba expresada sugiere también una especial relación entre pensamiento y poesía, entre filosofía y estética. En ese sentido puede afirmarse que la comprensión implica un problema de conocimiento, y la síntesis a su vez un problema estético. Este enfoque dual de carácter filosófico y estético, es fundamental en la construcción del relato histórico; y su profundización y esclarecimiento demanda entre los historiadores profesionales un compromiso de grandes dimensiones en términos metodológicos: una Batalla por la Síntesis Histórica. Esta batalla tiene un gran alcance de metas: acceder a estructuras profundas de sentido, establecer referentes de verdad con pretensiones de universalidad y validez, y lograr un alto poder socialmente unificante del relato histórico, que implica además empatía, aceptación social, solidaridad, brillantez, incluso complicidad, de manera semejante a la empatía y complicidad que genera en el lector la gran poesía; por su parte, el compromiso del historiador profesional atañe a espíritus elevados y tenaces.

En esas condiciones, la batalla consiste en una propuesta metodológica que combina perspectiva filosófica, orientada a la comprensión, y perspectiva estética, orientada a la síntesis histórica.

II.2 - Perspectiva filosófica: la obra de Habermas

El concepto de comprensión exige remitirse a los conceptos de conocimiento, objetividad, verdad y justificación de esa verdad. Sin embargo, desde hace doscientos cincuenta años el pensamiento filosófico contemporáneo se debate en procura de hacer claridad sobre estos conceptos con resultados un poco desalentadores, que tienden a conducirnos a dogmatismos teóricos. Desde Kant y Hume, pasando por el giro lingüístico, que cambia el centro de gravedad del pensamiento al lenguaje, pero crea a su vez dos corrientes distintas, la hermenéutica y la analítica: la corriente hermenéutica de Wittgenstein y Heidegger, por un lado, fundamentada en el método de la semántica de contenido para exhumar cosmovisión en el lenguaje y, por otro lado, la corriente analítica de Frege, que emplea como método la semántica formal para establecer una función representativa del lenguaje; siguiendo con el giro pragmático de Putman, que intenta combinar contextualismo y análisis lingüístico; la pragmática

transcendental de Habermas, desde la cual desarrolla la Teoría de la Acción Comunicativa con fundamento en cuestiones epistemológicas, y la pragmática formal de Apel, que da sustento a la ética del discurso; tendencias éstas últimas que marcan la diferencia al incluir en el análisis los elementos pragmáticos del diálogo propuestos por Humboldt; hasta los aportes más recientes de Habermas a la filosofía teórica, que responden a la problemática del conocimiento falible en términos de verdad y justificación, con gran interés por determinar: 1-cómo defender el realismo después del giro pragmático; 2-cómo construir una concepción no epistemológica de la verdad, debido a la inevitable interpenetración entre lenguaje y realidad, y 3-cómo conciliar realismo epistemológico con el constructivismo moral (Habermas, 1999/2001, p1-6). Este aporte tiene el mérito de recoger el debate histórico completo del pensamiento filosófico contemporáneo y lograr esclarecer el panorama hasta donde es hoy posible. Es este último enfoque de Habermas el que tomo aquí como referente del estudio orientado a una batalla por la comprensión de la realidad, por la verdad con pretensiones de universalidad y validez, y por el reconocimiento de *“un mundo objetivo ajeno a nuestra propia acción y que es el mismo para todos”* (Idem), en la construcción de una metodología historiográfica que constituya un piso teórico lo más firme posible en la batalla por la síntesis histórica.

El valor óptimo de la síntesis histórica tiene su fundamento cognitivo e intuitivo en la más profunda comprensión del pasado. La comprensión tiene alcance filosófico como saber teórico expresado en conceptos; la síntesis tiene alcance en el arte como expresión estética del saber teórico, sinónimo de comprensión. En el entendido que se comprende sólo a nivel teórico (o a nivel estético); o al revés, se teoriza (o se hace arte) porque se comprende.

Esto es posible porque la filosofía y el arte convergen en el contenido de verdad del arte. Según Adorno: *“la verdad de la obra de arte que se despliega progresivamente no es otra que la verdad del concepto filosófico”* (Adorno, 1970/2004, p 224). Cabe precisar, sin embargo, que si bien la narración histórica es síntesis de lo comprendido, expresado en conceptos, el gran arte, en cambio, es síntesis de lo comprendido expresado en conceptos y “algo más”, que escapa a la intención del autor, de tipo enigmático o intuitivo. Ese “algo más” que amplía y profundiza el horizonte de sentido es también objeto de reflexión filosófica por parte del crítico de arte, con el fin de ampliar la comprensión de la realidad expresada en conceptos. Significa que el contenido de verdad de las obras de arte sólo se puede obtener mediante la reflexión filosófica. Según Adorno, *“aunque ninguna obra de arte se agota en determinaciones racionalistas ni en lo juzgado por ella, cada una se dirige mediante la indigencia de su carácter enigmático a la razón interpretadora”* (Idem, p 221). Una mayor comprensión de la realidad vaciada en conceptos potencia a su vez la síntesis como expresión estética, de tipo narrativo o artístico. La intención de verdad de la reflexión filosófica y la intención de verdad del gran arte, se refuerzan y se retroalimentan en una dinámica permanente de ida y vuelta, cuyo resultado es siempre una más amplia y profunda comprensión de la realidad, fundamento de la intención de verdad histórica, de la comprensión del pasado y de la síntesis histórica.

Asimismo, la mayor y más profunda comprensión del pasado garantiza una mayor credibilidad y vehemencia asertiva de la síntesis histórica, en términos de verdad con pretensiones de universalidad y validez, esto es, una verdad como coherencia, que trasciende cualquier contexto dado de justificación y presupone a partir del giro pragmático un mundo que se percibe como independiente de nuestras descripciones y como el mismo para todos. Esta pretensión no epistemológica de verdad lleva sólo a la aceptabilidad racional, en términos de aseverabilidad justificada, pero si se concibe como igual a justicia moral, en términos epistemológicos de aseverabilidad ideal, *“salva la brecha entre diferentes pretensiones de validez, que según el caso mantienen o no mantienen una referencia a un mundo de objetos de naturaleza independiente”* (Habermas, 1999/2001, p 5). El mundo moral tiene significado constructivo, en tanto se hace realidad conjuntamente. Sólo le faltaría la connotación ontológica de la verdad, para la que *“un mundo social inclusivo”* sirve de sustituto, según Habermas (Idem).

Establecida de esa manera la relación entre comprensión y síntesis histórica, desde una perspectiva afín al discurso filosófico de la modernidad, se deja ver que sólo la comprensión nos introduce en el ámbito de la ontología, principal referente del trabajo historiográfico, en tanto es en el ámbito de la ontología donde es posible reconstruir la noción de racionalidad, reducida hoy a pura racionalidad con arreglo a fines. Se deja ver igualmente que la comprensión del presente por el pasado se confunde con la comprensión de pasado por el presente, lo cual obliga a considerar la amplitud del

período de historicidad como variable determinante, tanto de una mayor comprensión del pasado como de la más acabada síntesis histórica, donde el presente resulta siempre el punto de corte de la cabeza de hidra del escepticismo, que le permite al pensador alcanzar el más amplio período de historicidad posible para comprender el pasado.

La teoría agustiniana del tiempo, en ese sentido, es inseparable del mayor o menor alcance comprensivo del pasado. Se justifica en que siempre el mayor período de historicidad permite contar con la mayor amplitud y diversidad de sentido posible, producto de la creación permanente y creciente de tipo filosófico y artístico. Se puede afirmar también que, siguiendo la aporía agustiniana del tiempo, nuestro pasado no termina, se mantiene vivo, en tanto vivimos una historia inacabada, que se reinventa cada día en coherencia con el discurso filosófico de la modernidad.

Se advierte que la comprensión es un problema de conocimiento, cuyo hallazgo es el saber teórico que, de manera semejante al arte, corona en creación, en invento; y que la síntesis es un problema estético, expresión del hallazgo constituido por el saber teórico, que produce nueva creación sobre la base del saber teórico, como ese “algo más” enigmático o intuitivo. En ambos casos, tanto la solución al problema de conocimiento como la solución al problema estético, se resuelve en nueva creación orientada siempre a la comprensión: esclarecimiento de la intención de verdad del arte (nueva creación que amplía el horizonte de sentido mediado por la percepción de los sentidos) y de la intención de verdad de la reflexión filosófica (creación de nuevo pensamiento que amplía el referente teórico del discurso mediado por conceptos en el ámbito de lo simbólico). Si el pensamiento es auténtico y el arte es verdadero, es evidente que en ambos casos la intención de verdad tiene pretensiones de universalidad y validez, pues es impensable no considerar digno de universalidad y validez la impactante verdad de El Quijote, o el pensamiento filosófico de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas.

La intención de verdad del gran arte y del pensamiento filosófico contemporáneo, en su convergencia y alcance universalista, esto es, en tanto son verdades para todos los seres humanos, ponen de manifiesto la multiplicidad de sentidos que enriquecen la comprensión del mundo, en términos de una generalidad colectiva. Desde la perspectiva de la pragmática trascendental de Habermas, *“sólo hay lenguajes desde diferentes perspectivas y dependiendo de los lenguajes teóricos que escogemos, obtendremos diferentes descripciones, las cuales pueden referirse, sin embargo, a las mismas cosas...a este concepto semántico del mundo como sistema de referencias corresponde el concepto epistemológico del mundo como la totalidad de las coacciones implícitas impuestas sobre nuestras diversas formas de conocer lo que sucede en el mundo”*. (Habermas, 1999/2001, p 3). Se entiende de esa manera, siguiendo a Adorno en su obra “Teoría Estética” (1970/2004), que *“La condición de posibilidad de la convergencia de filosofía y arte hay que buscarla en el momento de generalidad que el arte posee en su especificación como lenguaje sui géneris. Esta generalidad es colectiva, igual que la generalidad filosófica remite a una generalidad colectiva... aquello que aparece y a través de lo cual la obra de arte sobresale por encima del mero sujeto es la irrupción de su esencia colectiva”* (Adorno, 1970/2004, p 224).

Una generalidad que responde al presupuesto escéptico de que el mundo escapa a toda experiencia particular (Habermas, 1999/2002, p 30). La crítica de la razón que orienta la posmodernidad no descalifica el pensamiento filosófico basado en la razón, tal crítica alude sólo a la racionalidad instrumental. Conviene en ese sentido retomar los aportes de la posmodernidad como manifestaciones últimas de una modernidad todavía inacabada. El extravío de la racionalidad no obliga a seguir el extravío de la posmodernidad que reniega de la razón. La invitación a reasumir la modernidad y a reconocer su vigencia se sustenta en la recomposición de la noción de racionalidad realizada por el pensamiento filosófico contemporáneo: en términos de una racionalidad integral, que abarca no sólo la racionalidad instrumental, hegemónica en el mundo moderno, sino también la racionalidad estética y la racionalidad comunicativa (Habermas, 1982, TAC, I, II). De esa manera es posible dar piso sólido al trabajo historiográfico y abordar el pasado desde la perspectiva de un mundo social incluyente (sustituto de connotación ontológica de verdad), amplio de sentidos, que multiplican las perspectivas y abren nuevas posibilidades, rico en memoria e imaginación, receptivo de la cultura, la tradición, el respeto al individuo y el vigor de la colectividad; desde una perspectiva filosófica entendida como una teoría de la sociedad, que constituye referente de verdad, de justicia política y moral racional. (Habermas, 1998, p 176-181) La batalla por la síntesis histórica, que es a su vez la batalla por la comprensión del pasado, implica retomar a Fernand Braudel, y su tiempo de larga duración, estimando ahora la noción de larga

duración como el pasado completo, en tanto constituye el período de historicidad de mayor amplitud, y por tanto el período de más memoria contenida, de más amplio horizonte de sentido, de más verdades universales reveladas por el arte y la filosofía, de mayor creatividad acumulada, fundamento de una mayor comprensión orientada a la síntesis histórica. Implica igualmente, en el estudio de la independencia del imperio hispánico de las repúblicas latinoamericanas, tener en cuenta el proceso de mestizaje, más cultural que racial, como signo fundador de la América española y del surgimiento de una cultura nueva, donde el hombre latinoamericano puede exhibir la condición privilegiada de ser universal, enriquecido por tradiciones culturales diversas.

La comprensión del pasado y la síntesis histórica, en su convergencia de filosofía y arte, tiende a responder a una generalidad colectiva de alcance universal, en razón a que la comprensión cuando es óptima, es decir, que cuando logra ampliar lo máximo posible el horizonte de sentido y acceder a estructuras profundas de sentido como descripciones diversas del mundo objetivo que presuponemos, lo que hace es integrar o mezclar la diversidad de sentidos, todas las culturas, como revelación de verdades universales en términos ontológicos. Esa es la ventaja del mestizaje cultural latinoamericano que según Borges nos hace seres universales. Asimismo, en apoyo de nuestra tesis debemos admitir que toda historia, local, regional o nacional, es parte de la historia universal, y ello conduce a la tendencia de la comprensión y, en consecuencia, de la síntesis histórica, a la generalidad colectiva de alcance universal

II.3 - Perspectiva estética: la herencia de La Mancha

Como fundamento metodológico derivado de la perspectiva estética, el referente es la herencia cervantina² que el escritor mexicano Carlos Fuentes desarrolla en su obra ensayística, y que adapto a nuestros propósitos historiográficos, de manera semejante a como el pensamiento de Habermas constituye el referente metodológico desde la perspectiva filosófica.

Hablamos de herencia cervantina porque es Cervantes quien inaugura la modernidad en la literatura con *El Quijote*, la primera gran verdad de la ficción, que abre espacio a la diversidad de sentidos, de forma contraria a la visión única del mundo expuesta en obras clásicas como *La Ilíada* de Homero o *La Eneida* de Virgilio, y cuyas características principales son el humor, la ironía y sobre todo imaginación. *El Quijote* nos recuerda que la diversidad de sentidos es primero moderna que posmoderna. La modernidad incluyente que representa *El Quijote*, es la contrapartida a la excluyente modernidad triunfadora que reduce la razón a racionalidad instrumental centrada en la idea de progreso. El pensamiento del caballero de la triste figura y el pensamiento de Sancho son distintos, uno es idealista el otro es práctico, aunque la gran verdad de la obra nos hace reconsiderar nuestra propia perspectiva y nos transforma espiritualmente, tanto como lo hacen los mismos personajes de la novela. *El Quijote* constituye así el primer referente para el trabajo historiográfico sobre la independencia hispanoamericana, en términos de comprensión y de síntesis histórica en el mundo contemporáneo. La obra de Cervantes, da inicio a una herencia literaria de alcance universal, que en Europa tiene continuidad en las obras de grandes autores como Sterne, Diderot, Kafka, Goytisolo, Kundera, y en pintura con *Las Meninas* de Velásquez, que nos devuelven la mirada, y la España de Goya, la crítica más hiriente, aguda y alerta contra las monstruosidades de una modernidad excluyente.

Esta herencia perdura luego de cuatrocientos años y se extiende a las regiones más apartadas del planeta. Es una herencia distinta a la corriente realista europea de Balzac, Zola, Stendhal y Tolstoi, que recogen el pensamiento pos-napoleónico. Esta herencia de La Mancha representa hoy lo más sobresaliente de la cultura Iberoamericana, seguida por autores como Machado de Asís en Brasil, quien la inaugura en el continente americano en el siglo XIX, pasando por Miguel Ángel Asturias y José María Arguedas, Jorge Luis Borges y Alfonso Reyes, Alejo Carpentier y Jorge Amado; y más recientemente por quienes representan el mestizaje cultural indo-afro-iberoamericano: Juan Rulfo, Carlos Fuentes, Lezama Lima y García Márquez, incluidos Fulkner y Susan Sontag en Estados Unidos, entre otros. (Idem). En términos historiográficos, este enfoque no obedece a una filosofía de la cultura, sólo busco ampliar la comprensión desde las diferentes perspectivas que ofrecen las

2. Para mayor ilustración sobre el tema veanse las obras ensayísticas de Carlos Fuentes: "La Gran Novela Latinoamericana" (2011), y "En esto creo" (2002).

verdades universales del arte y la literatura, que presupone un mundo social incluyente como referente ontológico de objetividad y de verdad con pretensiones de universalidad y validez.

Con el descubrimiento de la herencia cervantina, Latinoamérica toma conciencia de la comunidad cultural de Iberoamérica; encuentra en esa tradición su propia cultura, una cultura de alcance universal, en razón al mestizaje que asimila lo indo-afro-ibero-americano, y a su deseo de cultura que la hace apropiarse de todas las culturas. Incluida la cultura de España, que es también la filosofía griega y el derecho romano; la España del mestizaje de tres culturas: árabe judía y cristiana; *“la España de los primeros parlamentos europeos, de las libertades municipales y de las comunidades rebeldes de Villadar en 1521. La España de la Constitución liberal de Cádiz en 1812”*. (Fuentes, 2002, p 138).

La catástrofe de la conquista de América deja de ser catástrofe cuando se redime en la cultura del mestizaje que convierte a Iberoamérica en heredera de la tradición cervantina, y salva de esa manera el abismo de rencores y venganzas. En ese trance de asimilación y conciencia cultural, Latinoamérica percibe que su pasado es su presente: su cultura, y que su modernidad es más propia e incluyente entre más arraigada se encuentre a esa tradición.

Esta herencia cultural se mantiene viva en la medida que siga enriqueciéndose con la invención de lo cotidiano, tanto en el sentido que lo visualiza Curteau, como en el sentido de esta propuesta, esto es, con la imaginación que en el gran arte y la gran literatura produce nuevas verdades universales, las que serán a su vez nuevos referentes de sentido para el historiador, con el fin de ampliar su comprensión del pasado, en una dinámica propia del mundo moderno, entendido como proyecto inacabado. Machado de Asís enseña con su ejemplo que no puede existir tradición sin creación ni creación si tradición. Un sistema que opera contra el dogmatismo teórico, contra la historia cerrada impuesta por la fe y el reduccionismo de la razón, y también para evitar el estancamiento de la cultura. Según Lezama Lima, *“si una cultura no logra crear imaginación, resultará históricamente indescifrable”* (Cita Fuentes, 2011, p 90).

Para el escritor mexicano Carlos Fuentes, *“la novela es una reintroducción del ser humano en la historia”*, porque *“la novela dice lo que la historia no dice, olvidó, o dejó de imaginar”*. *“El novelista con más puntualidad que el historiador, nos dice siempre que el pasado no ha concluido”*. Significa que la novela, *“le da realidad verbal a la parte no escrita del mundo”*, y *“convierte el pasado en memoria”* (Fuentes, 2002, p 198, 199, 202). Esto le permite al historiador comprender con mayor amplitud de sentido, incluso si discrimina entre historia y memoria. Según Fuentes, *“la imaginación y el lenguaje, la memoria y el deseo, no sólo son el fundamento que permite mantener viva la cultura, sino el sitio de encuentro de nuestra humanidad inacabada. La literatura enseña que los máximos valores son los valores compartidos”* (Fuentes, 2002, p 205). Carlos Fuentes, decano de los escritores latinoamericanos y probablemente quien ostenta la mayor envergadura intelectual entre ellos, expresa en sus propios términos respecto a la novela lo que para mí es la esencia de la comprensión del pasado y principal referente de la síntesis histórica: *“no hay novela sin historia. Pero la novela, introduciéndonos en la historia, también nos permite buscar el camino fuera de la historia a fin de ver claramente a la historia y ser, auténticamente históricos. Estar inmersos en la historia, perdidos en sus laberintos sin reconocer las salidas es, simplemente, ser víctimas de la historia”* (Idem, p 203).

Para Machado de Asís, autor de *“Las Memorias póstumas de Blas Cubas”* (1881), la literatura es mezcla de risa y melancolía, que se resuelve en ironía. Propone apropiarse de todas las tradiciones, de todas las culturas, y su personaje Blas Cubas, declara la intención de escribir un libro: *“La historia de los suburbios”*, y *“sustituir el orden y el progreso por la invención práctica de un emplasto contra la melancolía”* (Fuentes, 2011, p 86). Refiriéndose a Machado e Asís, Susan Sontag, reafirma el pensamiento de Fuentes sobre la comprensión del pasado: *“sabemos que hemos sufrido una modernidad excluyente, una modernidad huérfana en América latina (ni padre ni madre) y que estamos empeñados en conquistar una modernidad incluyente, con papá y con mamá, abarcadora de todo cuanto hemos sido: hijos de La Mancha.... el mundo de la literatura mestiza”* (Cita Fuentes, 2011, p 85)

Refiriéndose a Borges, Fuentes reafirma su tesis: *“A Borges no le interesa la historia épica, es decir, la historia concluida, sino la historia inconclusa, de nuestras posibilidades y esta es la historia de nuestras imaginaciones”* (Fuentes, 2011, p 151). Borges, dice Fuentes, *“intentó una síntesis narrativa superior. En sus cuentos, la imaginación literaria se apropió de todas las tradiciones culturales a fin de darnos el retrato más completo de todo lo que somos, gracias a la memoria presente de cuanto hemos dicho”* (ídem, p 145).

Un tema central de los herederos de La Mancha es el concepto de tragedia en nuestra historia. Fuentes se identifica con Kundera cuando afirma en sentido trágico que *“la novela es una perpetua*

redefinición del ser humano como problema”. El autor mexicano entiende que “un mundo en rápida transformación propone, redefinirnos constantemente como seres problemáticos, acaso enigmáticos, pero jamás como portadores de respuestas dogmáticas o respuestas concluidas; sabe que “después de la terrible violencia del siglo XX, la historia se ha convertido en una posibilidad, nunca más en una certeza” (Fuentes, 2002, p 205 y 206). El concepto de tragedia queda esclarecido en términos filosóficos en cuanto se comprende que el pensamiento dogmático cierra la puerta a la falibilidad del conocimiento y niega a la historia la oportunidad de redimirse. Según Fuentes, “la violencia de la tragedia antigua se presentaba como parte de la lucha ética de la humanidad: somos trágicos porque no somos perfectos: Las tiranías del siglo XX convirtieron la tragedia en crimen: tal es el crimen trágico de la historia contemporánea”. Fuentes recuerda que la muerte de la tragedia anunciada por Nietzsche, provenía de que “el cristianismo no podía vivir con ella, toda vez que prometía la vida eterna” (Idem, p 93). Se refiere al paraíso de leche y miel que en Estanislao Zuleta sustenta el elogio de la dificultad y reivindica la existencia de conflicto.

Lo que hace la novela como respuesta, en los casos de Kafka y Fulkner, es precisamente “devolverle la dignidad trágica a las víctimas de una historia criminal” (Idem, p130). El aprendizaje que se deriva es que entre la sociedad y el ser humano se requiere la existencia de una actitud trágica, una visión de conflicto y reconciliación permanente, derivada del deseo de encontrarle otro sentido a la realidad. Según Fuentes, en Kafka, el sentido de la realidad está definido sólo por la Ley, luego el señor K, que insiste en ver el mundo de otra manera, será absurdamente eliminado en nombre de la Ley. “Los personajes de Kafka son héroes de la razón”, que escenifican la relación absurda entre el individuo y el poder: su racionalidad los hace verse a sí mismos como marginados de la vida social. Según Fuentes, “La desnudez del poder es revelada en la imposibilidad que tienen sus sujetos de descifrar los designios del poder... hoy el poder ha aprendido las maneras de hacerse invisible” (Idem, 158-159).

En Fulkner, lo que se busca es la restauración de la comunidad dividida, donde el crimen se llama racismo, en el sentido que indica que “el dolor de la tragedia podrá redimirnos, si al cabo reconocemos la humanidad compartida con los otros” (Idem, p 94). La conclusión de Fuentes es diáfana: la verdadera identidad iberoamericana es sólo nuestra imaginación literaria y política, social y artística, individual y colectiva. La novedad de la literatura nos dice que no somos aún, que estamos siendo.

III - Los procesos de Independencia del Imperio Hispánico y la construcción de repúblicas latinoamericanas

La historia de la Independencia tiene en el siglo XXI, a doscientos años de los acontecimientos, importantes referentes en términos de comprensión y síntesis histórica, según la metodología aquí planteada, son las etapas del proceso que marcan los giros del conflicto o cambios en las relaciones de poder internas y externas: 1-las relaciones entre las élites criollas y la Corona española, como la política de identidad hispanoamericana; 2-las relaciones entre diferentes sectores de las élites criollas frente al tipo de gobierno más conveniente, de tipo monárquico o republicano, como toma de posición frente a las impactantes transformaciones culturales derivadas de la Revolución Francesa que se expande al resto del mundo; y 3-las relaciones entre las élites criollas y otros sectores subalternos de la sociedad en el Nuevo Mundo, primero durante La Colonia, como contradicciones entre el “país legal” y el “país real”, que dan cuenta de las diversas rebeliones comuneras e indígenas que se sucedieron durante La Colonia: la insurrección indígena en las minas de Topia (Durango) en 1598; la protesta contra la carestía de maíz en México en 1692; la rebelión de Chiapas en 1712; la rebelión de los comuneros de Paraguay en 1717; la rebelión indígena del Alto Perú encabezada por Tupac Amaru en 1780; y la rebelión comunera de la Nueva Granada en 1781; y luego durante La República, como preferencia por la herencia cultural española e indígena o la imitación de los modelos de Francia, Inglaterra y Estados Unidos con respecto al diseño que debían adoptar las nuevas repúblicas. 4-Además de los cambios que se operan en los diferentes sectores sociales y políticos frente a situaciones intempestivas como la coronación como emperador de Napoleón Bonaparte, la abdicación de Fernando VII, la instalación en el poder de José I Bonaparte, la Constitución liberal de Cádiz en 1812, y la vuelta al poder de Fernando VII en 1814. (Fuentes, 2011, p 71-74).

En líneas gruesas estas etapas del proceso de independencia hispanoamericana marcan los avances de la historiografía conocida de la mano de la ampliación y profundización progresiva del horizonte de sentido del historiador profesional, que de una parte lo aleja hoy de la precaria

y humilde historia patria del siglo XIX, orientada a exaltar a los próceres de la independencia, y de otra parte establece los límites a la historia impuestos por el escepticismo y decepción frente a las promesas incumplidas del proceso revolucionario en los últimos doscientos años, que se refleja en fragmentación, vacíos de poder y guerras civiles, en términos de una modernidad inspirada en un mundo social incluyente, que exige del historiador avanzar todavía más en la ampliación y profundización del horizonte de sentido, para establecer por qué no se alcanzaron las metas con la Independencia del Imperio Hispánico. Se espera en consecuencia que esta dinámica de ampliación y reconstrucción de los saberes se repetirá en el futuro, de manera coherente con el discurso filosófico de la modernidad y la multiplicidad de sentidos derivados de nuevas creaciones conceptuales del pensamiento filosófico, expresadas como saber teórico, y de nuevas creaciones artísticas, como verdades universales estéticas y enigmáticas, que la imaginación de las nuevas generaciones logra expresar mediante el arte y la literatura. En el entendido que la historia conocida, contrario al dogmatismo que quiere imponer el poder con fuegos artificiales, no es más una certeza, sino sólo una posibilidad, en razón a que hemos aprendido que no somos aún, que estamos siendo, que “el pasado no ha concluido”, y que el período de historicidad se amplía cada día, y con él obtiene el historiador un mayor nivel de comprensión.

La valoración de la Independencia hoy es clara: ni celebración ni rechazo, ni víctimas de la historia de convenciones que reproducen relaciones de poder. La independencia resultó precaria en logros y cumplimiento de promesas políticas; derivó en fraccionamientos y guerras civiles; fue lamentable en el abandono de la tradición cultural española e indígena, confiados en la imitación de Francia, Inglaterra y Estados Unidos (Fuentes, 2011, p 74). Sin embargo, su redención es la posibilidad de vida republicana abierta por la independencia y la autonomía, arrebatadas al imperio hispánico; la reivindicación de la cultura iberoamericana de tradición milenaria llevada a cabo por las nuevas generaciones, y la apropiación de la herencia cervantina y el pensamiento erasmiano por parte de la élites intelectuales y literarias latinoamericanas. Queda pendiente el cumplimiento de las promesas de construir naciones y repúblicas verdaderamente democráticas integradas al mundo al que pertenecen mediante una modernidad incluyente. La historia de la independencia tendrá ahora fundamento en la comprensión, amplia y diversa de sentidos como múltiples descripciones del mundo objetivo que presuponemos, que otorga la nueva cultura mestiza y universalista, en la restitución de la dignidad trágica de las víctimas, en la redefinición del humano como problema (Fuentes, 2002, p 205-206), y en el reconocimiento de una historia inacabada, una sociedad en construcción; una democracia problemática, como señala Pierre Rosanvallon (2003), que se amplía y se profundiza, o sufre retrocesos y estancamientos, y donde “*el principio de emancipación no representa la emancipación personal del individuo respecto de la sociedad, sino la liberación de la sociedad misma de la atomización*” (Habermas, 1981/1987: TAC I, p 498).

La nueva perspectiva historiográfica implica dejar de ser víctima de la historia que enseña un pasado terminado, sin comprensión profunda; y desde la nueva propuesta metodología, darle validez a 500 años de verdades universales, provenientes de la reflexión filosófica y del gran arte, que proyectan un mundo social inclusivo. Un mundo rico en imaginación, ironía, humor, melancolía y conflicto, propio de la tradición Iberoamericana y la herencia cervantina, donde la síntesis histórica presenta comprensivamente los saltos cualitativos en los procesos de aprendizaje acumulativo: Estos aprendizajes revelan la función pragmática del conocimiento, y simbolizan la multiplicidad de sentidos que enriquecen la comprensión del mundo objetivo que compartimos y construimos conjuntamente.

Bibliografía

- Adorno, Theodoro. (1970/2004). “Teoría Estética”. 1970/2004. Traducción de Jorge Navarro Pérez. Ediciones AKAL. Madrid, 2004. 546 páginas.
- Benjamin, W., (1942/2010), citado por Bolívar Echeverría (2010). Cap 3. “El ángel de la historia y el materialismo histórico” (p 71-83). En “Siete aproximaciones sobre Walter Benjamin”. (2010). Clásicos de la Historia crítica. Ediciones desde abajo. Bogotá Colombia. 2010. 133 p
- Benjamin, Walter. (1942). En “Tesis sobre la historia y otros fragmentos” (1942/2010) Traducción y presentación de Bolívar Echeverría. Ediciones desde abajo. Colombia. 2010.

- Bloch, Marc (1941/2015). Introducción (p 15-26). En la obra "Introducción a la Historia" (1941/2015), de Marc Bloch. Fontana. Ediciones Brontes. Traducción de Yenis Ochoa. Prólogo y presentación de Francesc LL. Cardona. España, 2015. 156 p
- Bloch, Marc (1941/2015). En Capítulo IV: El Análisis histórico. 1-.¿Juzgar o comprender? (p 110-114). En la obra "Introducción a la Historia" (1941/2015), de Marc Bloch. Fontana. Ediciones Brontes. Traducción de Yenis Ochoa. Prólogo y presentación de Francesc LL. Cardona. España, 2015. 156 p
- Borges, Jorge Luis (1960). Conferencia sobre la obra "Ulises", de James Joyce, pronunciada en 1960, en la ciudad de La Plata (Argentina). La producción es de Radio Universidad Nacional de La Plata. [En línea:], disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=i_ZTt_JQXRU. Consultado 12/11/2018.
- Borges, Jorge Luis (1986). En el Foro de escritores del programa de televisión Edoctum. Coordinado por el periodista Javier Aranda Luna. [En línea:], disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VPxShPjwP-g> Consultado 12/11/2018.
- Braudel, Fernand. (2005). En "Historia y ciencias sociales: Releer a Braudel (p 39-68). En "El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito" (2005), de Roger Chartier. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. México (D.F.). Impreso en México. 225 paginas.
- Certeau, Michel de. (2000). "La Invención de lo Cotidiano I: Artes de hacer" (2000). Traducción de Alejandro Pescador. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. México (D.F.). Impreso en México. 225 paginas. Instituto tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. 2000. México. Cultura Libre. 261 páginas.
- Chartier, Roger. (1992). "Entre práctica y Representación" (p 45-62). En "El mundo como representación: estudios sobre historia cultural" (1992). Instituto de Estudios peruanos, IEP. Lima, 2002. En PDF.
- Chartier, Roger. (2005). "La Nueva Historia Cultural" (p 13-38). En "El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito" (2005). Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. México (D.F.). Impreso en México. 225 paginas.
- Einstein, Albert (1949/2008). "Notas Autobiográficas" (p 537-585). En el libro "La Gran Ilusión" (2008), de Stephen Hawking. Editorial Crítica. España. 686 p
- Fuentes, Carlos (1977). Entrevistado por Soler Serrano, J., en el Programa "A Fondo". Radiotelevisión Española. Madrid. [En línea:], disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=e8DUOogbo58>. Consultado 12/11/2018.
- Fuentes, Carlos (2011). Libro "LA GRAN NOVELA LATINOAMERICANA" (2011). Género: Ensayo. 439 páginas. Editorial Alfaguara. Santillana Ediciones Generales S.A. México (D. F.).
- Fuentes, Carlos (2002). Libro "EN ESTO CREO" (2002). Género: Ensayo. 358 páginas. Editorial Seix Barral S.A. Biblioteca Breve. Barcelona. España.
- Fuentes, Carlos (1975). Libro "TERRA NOSTRA" (1975). Género: Novela. 783 páginas. Editorial Joaquín Mortiz, S.A. México (D. F.). Impreso y hecho en México.
- Fustel de Coulanges (1800). Citado por Marc Bloch (1941/2015). En Capítulo IV: El Análisis histórico -2. De la diversidad de los hechos humanos a la unidad de las conciencias (p114-123) en la obra "Introducción a la Historia" (1941/2015), de Marc Bloch. Editorial Brontes. Traducción de Yenis Ochoa. España. 156 p
- Geertz, Clifford (1973/2005). "La interpretación de las culturas" (1973/2005). Editorial Gedisa. Antropología. Traducción de Alberto L. Bióxido. Barcelona. España.
- Habermas, Jünger (1981/1987). En literal 2.5: "La auto-interpretación filosófica de la modernidad y el agotamiento del paradigma de la filosofía de la conciencia" (p493-508). En Sección 2. "La crítica de la Razón Instrumental" (p 465- 508). En Capítulo IV: "De Luckas a Adorno: La Racionalización como Cosificación" (p433-508) ". En la obra "Teoría de la Acción Comunicativa, I: Crítica de la Razón Funcionalista". Taurus Humanidades (1981/1987). Primera edición. Taurus. Grupo Santillana. 517 páginas.
- Habermas, Jünger (1981/1987). "Teoría de la Acción Comunicativa". Tomo II: Racionalidad de la Acción y Racionalidad Social. Taurus humanidades. Grupo Santillana. Madrid. (1981/1987). 618 páginas.
- Habermas, Jünger (1982/1988). Parte I: "El sentido como concepto sociológico básico" (p 457-467). En Sección 9: "Un fragmento (1977): "objetivismo en las ciencias sociales" (p 453-506). En APÉNDICE (P 451-506). En la obra "La Lógica de las Ciencias Sociales". Editorial Tecnos S.A. 1982/1988. Impreso en España por GAMA. Madrid. España. 506 p.

- Habermas, Jünger (1982/1988). Parte II: "Estrategias teóricas: objetivismo vs subjetivismo" (p 468-482). En Sección 9: "Un fragmento (1977): "objetivismo en las ciencias sociales" (p 453-506). En Apéndice (P 451-467). En la obra "La Lógica de las Ciencias Sociales". Editorial Tecnos S.A. 1982/1988. Impreso en España por Gama. Madrid. España. 506 p.
- Habermas, Jünger (1989/1993). "El Discurso Filosófico de la Modernidad". (Doce lecciones). Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Taurus Humanidades. Primera edición. Grupo Santillana. Madrid. España. 1993. 462p
- Habermas, Jünger (1996/1998). En "La estratagema del liberalismo" (Ps 176-181), sección "Razonable versus verdadero o la moral de las concepciones del mundo" (p 147-181). En la obra "Debate sobre el liberalismo político" (1996/1998). Editorial Paidós Ibérica S. A. Traducción de Gerard Vilar Roca. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España. Colección Pensamiento Contemporáneo. 181 p.
- Habermas, Jünger (1989). En "Excurso sobre las cartas de Schiller acerca de la Educación estética del hombre" (p 62-67), en la obra "El discurso filosófico de la modernidad". (Doce lecciones). Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Taurus Humanidades. Primera edición. Grupo Santillana. Madrid. España 1993. 462p
- Habermas, Jünger (2001). "Comentarios de Habermas sobre Verdad y Justificación". En PDF. De la obra "Verdad y Justificación (1999). Resumen. Centro Pompidou. [En línea:], disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/LIBROS%20DE%20HABERMAS/comentarios-de-habermas-sobre-su-obra-verdad-y-justificacion%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/LIBROS%20DE%20HABERMAS/comentarios-de-habermas-sobre-su-obra-verdad-y-justificacion%20(1).pdf) Consultado 10-11-2019
- Ricoeur, Paul. (2005). "El pasado en presente: una relectura de Ricoeur" (p 69-88). En "Artes de la Memoria y lugares comunes", de Pedro Mexía. En "El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito" (2005), de Roger Chartier. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. México (D.F.). Impreso en México. 225 paginas.
- Ricoeur, Paul. (1985/2004). "Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico" (1985/2004). Editorial siglo XXI Editores. Traducción Agustín Neira. 364 páginas
- Rosanvallon, Pierre. (2003). "Por una historia conceptual de lo político", Lección inaugural en el Collège de France. 2003. Fondo de Cultura Económica, S.A. 79 Págs. Colección Popular. No 638. Traducción de Marcos Mayer. Series breves dirigida por Enrique Tandeter.
- Schiller, Friedrich (1794/1993). "Cartas sobre la educación estética del hombre" (1794), citado por Habermas, Jünger (1989/1993), en "Excurso sobre las cartas de Schiller acerca de la Educación estética del hombre" (p 62-67), en la obra "El discurso filosófico de la modernidad". (Doce lecciones). Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Taurus Humanidades. Primera edición. Grupo Santillana. Madrid. España 1993. 462p
- Schiller, Friedrich (1794/2016). "Cartas sobre la educación estética del hombre". (1794/2016). Cartas 1-27. Traducción, introducción y notas, Martín Zubiría, Director del Centro de Filosofía Clásica Alemana. Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina. 214 pág. 2016. Argentina.
- Vega Rodríguez, Pedro L. (2017). "Teoría General de la Violencia Política". Primera Edición. Colombia. Diciembre de 2017. ISBN: 978-958-48-22345. Impresos y Acabados: Panamericana Formas e Impresos, Colombia, 2017. 680

MESA

Desde la epistemología de la historia, más allá del aula

Rol docente e identidad: visiones desde la práctica

Alba Liliana Tique Calderón
Fundación Universitaria del Área Andina

Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria.
Universidad Distrital, Colombia Doctoranda
en Ciencias de la Educación, Universidad de
Cuahtemoc, México Docente Facultad de Educación
Fundación Universitaria del Área Andina.
atique3@areandina.edu.co

Rol docente e identidad: visiones desde la práctica

Alba Liliana Tique

Fundación Universitaria del Área Andina

Resumen

Sin duda el significado de ser docente se ha transformado a lo largo de la historia, las perspectivas educativas son distintas y este dentro de su rol ha tenido que responder a dispares avatares que la sociedad moderna y globalizada le ha pedido, por lo tanto, la identidad como concepción se ha transformado relacionándose con diferentes roles que dan cuenta en la actualidad lo que significa ser docente, es a través de la identidad que nos perciben y percibimos a otros, posibilitando una definición de nuestra profesión.

Por otro lado la práctica docente da cuenta de un sin número de complejidades que tiene que ver con el contexto donde se desarrollan, al igual que la historia específica no solo de los estudiantes si no de los docentes, configurando realidades tan particulares y fragmentadas que deben leerse con lupa y con rasgos bastante diferenciados, el reto del maestro es entonces leer y moverse en estas realidades con la finalidad no solo de intervenir con ellas sino transformarlas, generando procesos de autonomía y creatividad que den cuenta de estudiantes más felices y con conocimientos prácticos que les de otras posibilidades de vida, por lo tanto la creación de visiones críticas de nuestra profesión se hacen imprescindibles en un contexto cada vez más exigente e indefinido.

Palabras clave: Rol, Identidad docente, Visiones críticas, Práctica docente, Emancipación.

Rol del maestro

El maestro posee un importante rol dentro de la sociedad, la generación de nuevas dinámicas y distintas perspectivas recae dentro de su papel como posibilitador de cambios estructurales, sin embargo, dentro de la realidad colombiana, a este se le han otorgado responsabilidades innumerables que lo agobian y no le permiten cumplir a cabalidad con las que realmente merecen su atención.

Sin duda el significado de ser docente se ha transformado a lo largo de la historia, las perspectivas educativas son distintas y este dentro de su rol ha tenido que responder a distintos avatares que la sociedad moderna y globalizada le ha pedido “la complejidad magisterial alterna la mentalidad tradicional con esquemas innovadores que ofrecen nuevas perspectivas educativas y nuevos horizontes a la formación de los más jóvenes. Muchas veces el maestro no propulsa la transformación ni opera en los

términos pertinentes porque el propio sistema sociopolítico y el engranaje escolar amordazan su labor e impiden el despegue de su tarea. El panorama educativo varía la función del paradigma o las corrientes de pensamiento educacional, los avances de la sociedad y el cambio de directrices en la política educacional” (Pérez 1993).

Los maestros a pesar de las transformaciones pedagógicas poco han cambiado su mirada sobre las formas adecuadas de educar, el lastre de los procesos pedagógicos positivistas aún se hace imprescindibles en el aula, los roles entre maestro y educando poco se han transformado, siendo el docente el que posee aún las certezas y las verdades como parte del paradigma educativo antiguo, generando unas barreras donde es imposible ver al estudiante como igual o cómo sujeto de aprendizaje.

Por lo tanto, el rol del docente no ha transformado su mirada y aunque ahora se reconoce en la sociedad como generador de distintos procesos, dentro de las visiones internas institucionales es la tradicionalista la que sigue latente, “a lo largo de la historia de la educación se cuestiona el quehacer del maestro. La imagen del maestro varía en cada época histórica. Dependiendo de las estructuras tradicionales de la sociedad, el maestro forma parte de esa resistencia pasiva en la transformación del proceso educativo. El maestro, a través de todos los tiempos, es el que instruye, forma, tiene los privilegios de la edad y el saber, siempre tiene razón, será un juez y un ejecutor, es quien distribuye reproches, castigos, premios. La profesión magisterial no favorece la imaginación ni la iniciativa. El oficio del que enseña impide el acercamiento humano con el alumno de igual a igual” (Pérez 1993). Por tanto, el rol del docente descansa en el criterio que el estudiante debe ser formado en procesos académicos al igual que debe poseer una formación fuerte en valores, el maestro conlleva el currículo al pie de la letra, desarrollando trabajo empírico y racionalista.

Las instituciones educativas actuales al igual que los contextos en que se desenvuelven los educandos exigen del docente distintos roles dentro del ejercicio de su práctica, al encontrarse con disímiles problemáticas este no puede más que tratar de resolver los inconvenientes que en definitiva recaen en el proceso escolar.

Es así como termina revistiéndose de psicólogo, enfermero, consejero y hasta de padre de familia, los cuales por sus ocupaciones laborales dejan al estudiante a la merced del docente con la finalidad de que este “eduque a su hija/o proporcionándole los valores que se consideran le ayudarán a ser un mejor ciudadano”; sin duda, el ausentismo constante de los padres ha generado que los docentes mantengan y elaboren estos conflictivos roles que en algunos casos se convertirán en una carga para él.

Las problemáticas sociales que enfrentan los estudiantes dejan una huella inminente en el aula, la globalización y la tecnología entregan a los alumnos un sin número de estímulos que son fácilmente obtenidos, mientras que en los contextos educativos los procesos académicos se vuelven tediosos comparados con la facilidad que puede adquirir otras entretenimientos, por lo tanto, la exigencia sobre el maestro y sus didácticas le demanda revestirse de un rol de transformación de prácticas con la finalidad de conseguir la atención del estudiante.

Identidad docente

Los cambios de la profesión docente han generado que se establezcan nuevas miradas sobre esta, la identidad como concepción se ha transformado relacionándose con dispares roles que dan cuenta en la actualidad lo que significa ser docente, es a través de la identidad que nos perciben y percibimos a otros, posibilitando una definición de nuestra profesión como lo menciona Sloan 2006 está es un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales” por lo tanto la identidad docente debe entenderse no solo a nivel particular sino como un proceso colectivo que es cambiante.

La identidad es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, esta inacabado y permite múltiples variables cómo decida constituirse el sujeto, por lo tanto, es una dinámica de relaciones que da cuenta de las experiencias, el contexto y las perspectivas que posee el individuo, “El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto. Dentro de este contexto, la identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta ¿quién soy en este momento? La identidad profesional no es una entidad estable, unitaria o fija. Resulta de

un complejo y dinámico equilibrio donde la imagen propia como profesional se tiene que equilibrar con una variedad de roles que los profesores sienten que deben jugar” García, 2010.

Existen disímiles perspectivas de identidad que develan conceptualizaciones que proporcionan una mirada holística del sujeto, para Habermas (1989) el hablar de identidad no da cuenta “de algo que nos hayamos encontrado ahí, sino algo que es también y a la vez, nuestro propio proyecto.” Por lo tanto, la identidad desde la formación de maestro no solo permite visibilizar esas identificaciones individuales que crea con su contexto, su quehacer y su vida personal, sino que a la vez da cuenta de un proyecto grupal que posee su devenir desde los espacios inmediatos hasta los procesos nacionales.

Morín (2001) por su parte habla desde dos procesos simultáneos, el primero enfocado al reconocimiento del sujeto y el segundo al reconocimiento del otro como base para el entendimiento de la diversidad, a la vez Fernández (2006), nos menciona que la identidad “es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural—o a un conjunto relacionado de atributos culturales— al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido”.

El docente por lo tanto construye su identidad a través del contexto en el cual se encuentre y desde la práctica que realice, pues este es un proceso de interpretación y reinterpretación de la realidad y sus vivencias, pues el aprendizaje a través de la tarea de formación de otros nunca se detiene y se encuentra en una dinámica de aprendizaje continuo.

Sin duda dentro del proceso de identidad los docentes adoptan posturas o perfiles similares para García (2010) La identidad profesional docente está compuesta por sub-identidades más o menos relacionadas entre sí. Estas sub-identidades tienen que ver con los diferentes contextos en los que los profesores se mueven. Es importante que estas sub-identidades no entren en conflicto. Éste aparece por ejemplo en situaciones de cambios educativos o cambios en las condiciones de trabajo; cuanto más importante es una sub-identidad, más difícil es cambiarla”

Las identidades que poseen los docentes se han transformado a un ritmo increíble y esto se ha dado gracias a las exigencias del mercado laboral, este ya no tiene que ser solo pedagogo sino debe inscribirse una cantidad de roles y por lo tanto adjuntar distintas identidades que van apareciendo según los requerimientos del empleador.

A la vez la identidad del docente se ha ido difuminando en la medida que los roles de responsabilidad se han transformado, el quehacer del docente por lo tanto ha conllevado un sin par de tareas, que en la mayoría de los casos no le competen pero que debe realizarlas sea bien por exigencias del contexto o porque mejorarán el aprendizaje de sus estudiantes. Son entonces los maestros los que terminan enseñando valores, posturas y responsabilidades que debería entregar el primer agente socializador que es la familia.

Giménez (1997) menciona que “La identidad de un actor social emerge y se afirma solo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y por ende luchas y contradicciones” sin duda, el docente dentro de su práctica docente encuentra diversas situaciones que lo confrontan y que le exigen que posea distintas miradas posibilitando transformaciones en su contexto.

Análisis crítico de la práctica docente

La práctica docente da cuenta de un sin número de complejidades que tiene que ver con el contexto donde se desarrollan, al igual que la historia particular no solo de los estudiantes si no de los docentes, configurando realidades tan particulares y fragmentadas que deben leerse con lupa y con rasgos bastante diferenciados, el reto del maestro es entonces leer y moverse en estas realidades con la finalidad no solo de intervenir con ellas sino transformarlas, generando procesos de autonomía y creatividad que den cuenta de estudiantes más felices y con conocimientos prácticos que les de otras posibilidades de vida, como lo menciona Duran (2008)

“En consecuencia, la educación busca la libertad de los individuos, reconociendo en ellos la naturaleza y las posibilidades de “enderezar su condición primaria”⁶. La noción de desprendimiento exige la presencia de dos individuos. Uno, quien socialmente posee el poder de transmitir, el otro, quien está dispuesto, en principio, a dejarse afectar por las enseñanzas del adulto. La relación entre ellos es asimétrica, necesaria y provisional. Dado que la educación busca que el individuo se haga

obra de sí mismo, alcance su plena autonomía y pueda decidir por sí mismo, es que ella es provisional. En estos términos, la educación se convierte en el terreno de la formación. Los valores que la educación promueve, a través de la enseñanza, se convierten en actos de formación.”

El conocimiento al no ser una copia de la realidad requiere profundos análisis que posibiliten fugas a nuevas perspectivas de comprensión e interpretación, pues este es una construcción del educando referente a la realidad en la que vive, por lo tanto, para que esto suceda se debe tener una mirada distinta buscando procesos de emancipación en el desarrollo de las dinámicas pedagógicas.

La emancipación abocada al sistema pedagógico permite una mirada de diálogo de saberes que pueden interactuar sin tener un papel antagonico por lo tanto “una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad. Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto” (Freire, 1978) por lo tanto, el maestro escoge que tipo de educación puede posibilitarles a sus educandas, y desde que perspectiva quiere realizar su práctica docente.

Si hablamos de una perspectiva crítica de la práctica docente, este debería posibilitar que las aulas de clases se convirtieran en escenarios de auto-reflexión con la generación de compromisos claros frente a su espacio, su vida y las posibilidades que pueden tener de cambio, generar estudiantes autónomos y pensantes se hace una condición necesaria en el aprendizaje, pues al tener dichas características estos pueden construirse como sujetos libres a través de la educación.

El docente se convierte en un puente entre el conocimiento y el educando con la finalidad que el descubra, interiorice y reconstruya sus propias visiones de mundo, esta labor no es sencilla pues se requiere disposición y análisis que converjan en un profundo sentido de conciencia del proceso que se está llevando a cabo, pues solo es el sujeto el que puede provocar la ruptura de las estructuras que lo definen, Freire, (1978) menciona que “la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad”

Sin duda, el docente solo puede asumir este proceso si también lo ha realizado, es desde su propia experiencia de emancipación que posibilita transformaciones en su entorno, y entiende que el estudiante posee conocimientos y experiencias valiosas que puede ser utilizadas en el aula como parte fundamental del conocimiento que se adquiera, si el maestro entiende el rol que cumple en el aula de clases, no como un acto mecánico de llenar conceptualmente al educando sin ninguna contextualización, sino como una labor de enseñarle a pensar, seguramente se generarán verdaderos actos de aprendizaje.

Desafortunadamente el papel que tiene el maestro en el aula de clases da cuenta de un rol autoritario, rígido y poco reflexivo frente a lo que se está haciendo, estas actitudes se toman con el propósito de mantener el respeto de sus estudiantes, lo que legitima una relación basada en el poder y la sumisión del estudiante, normalizando y dando continuidad a patrones culturales de no reconocimiento del otro, formando estudiantes sin libertad, con temor y sin mentalidades claras sobre la autonomía.

Por este proceso de regulación intransigente el individuo difícilmente se percibirá como un ser libre y con derecho a discrepar, en consecuencia, desarrollará una tendencia negada a la participación y pasiva por decisión propia, pero que entendemos es reforzada desde el aula. (De Márquez, 2009), formando estudiantes cada vez más cegados y sumisos frente a las injusticias, los cuales irán conformando las filas de una sociedad menos solidarios.

Si se ve el campo educativo desde esta perspectiva, se hace urgente que se realicen cambios estructurales en el sistema, para eso hay que re pensar en las prácticas de los docentes de una manera crítica en su propio que hacer, por lo tanto las acciones pedagógicas emancipadores, desde los cuestionamientos, las indagaciones y la argumentación fomentarán estudiantes distintos que pueden entender la complejidad de los fenómenos sociales reaccionando a ellos, teniendo posturas solidarias donde el otro se hace importante para mí.

Conclusiones

Sin duda los ámbitos educativos poseen una gran cantidad de imbricaciones, la cotidianidad de las aulas actuales ha posibilitado que los docentes consoliden y adquieran nuevos roles y por lo tanto construyan nuevas identidades, estas identidades se encuentran relacionadas no solo desde perspectivas individuales, sino que dan cuenta de miradas colectivas que se han ido construyendo como colectivo de maestros.

Los procesos educativos desde la construcción de nuevas identidades también dan cuenta de un maestro con una mirada distinta sobre su quehacer, el proceso pedagógico no solo es funcional para el establecimiento de conocimiento en los estudiantes, sino que da cuenta de un sin número de tareas que posibilita la formación de sujetos más autónomos y solidarios en una sociedad que se encuentra en decadencia de estas dos características.

Por lo tanto los procesos de educación emancipadora posibilitarán que los docentes reflexionen sobre su quehacer, sobre sus propios procesos educacionales y cómo están entregando los conocimientos a sus estudiantes, al hacer una mirada analítica se puede observar las graves grietas que posee el sistema educacional colombiano, donde se requiere una ardua labor desde las bases con la finalidad no solo de trabajar por procesos claros de calidad sino con la finalidad de generar estudiantes con fortalezas desde todos los ámbitos del ser humano, que posibiliten un cambio estructural desde lo cultural y lo social.

Referencias

- Fernández, Manuel. 2006. Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial
- García, Carlos. 2010. La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, RIIEP, 3(1).
- Giménez, Gilberto. 1997. Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera norte*, 9(18), 9-28.
- Habermas, Jürgen. 1989. Identidades nacionales y postnacionales. Madrid: Tecnos.
- Morin, Edgar. 2001. Los siete saberes necesarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

MESA

Desde la epistemología de la historia, más allá del aula

La arqueo-astronomía como estrategia para acercarse a la Cultura Muisca

Jaime Álvarez López
Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Lic. en Ciencias Sociales Mg.
Educación y Desarrollo Humano
Mg. Neuropsicología y Educación.
jalvarez.montessori@gmail.com

La arqueo-astronomía como estrategia para acercarse a la Cultura Muisca

Jaime Álvarez López

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Resumen

Existe un diálogo entre nuestras raíces prehispánicas y el pensamiento que trajeron los colonos europeos que no es claro para las nuevas generaciones, y es necesario retomar para fortalecer nuestra identidad y sentido de pertenencia. La observación de los movimientos regulares de los astros permitió a nuestros pueblos prehispánicos crear toda una cosmogonía que explicaba sus rituales y formas de ver el mundo, pues estaban ligados a los ciclos de cultivo y recolección, ciclos de lluvia y sequía y movimientos migratorios de aves y mamíferos. En gran medida esta información se encuentra dispersa en documentos históricos como menciones anecdóticas, que se hayan en crónicas del siglo XVI, sin embargo, es gracias a los estudios arqueológicos y de archivo realizados por diferentes historiadores que han permitido realizar en el aula ejercicios para resolver preguntas triviales que pueden llenar de sorpresa y curiosidad la mente de los niños.

¿Cómo sabían los Muisca cuándo cultivar o cosechar? ¿Siempre se ha comido carne de vaca en Bogotá? ¿Por qué algunos entierros Muisca tienen plumas de aves y conchas de caracoles del Caribe? Estas preguntas y muchas más pueden ser resueltas con ayuda de ejercicios de arqueoastronomía como los estudios hechos por la universidad de Tunja en el Infiernito, que permiten hacer reproducciones a escala en el patio del colegio, recreación de petroglifos y estudios sobre el calendario muisca, que derivan en fiestas sagradas y representaciones.

Palabras clave: Arqueoastronomía, etnoastronomía, conocimiento ancestral, indígenas, memoria, historia.

Introducción

El proyecto llamado Astronomía ancestral, se ha desarrollado durante tres años en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá, el trabajo se concentra en el grado sexto del programa colombiano de educación con niños y niñas entre los 10 y 12 años. El programa académico nacional se trabaja en ciencias sociales historia de la Antigüedad, en los documentos oficiales como los Estándares Básicos de

Competencias¹ y en su nueva versión llamada Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016)² se menciona la importancia de reconocer los diferentes aportes de tradiciones prehispánicas al desarrollo actual de nuestras sociedades, sin embargo este conocimiento no adquiere la importancia que tendría en la conformación de nuestra propia identidad, no va más allá de simplemente una mención en la línea de tiempo, por lo tanto el programa le da prioridad a contenidos y habilidades que deben desarrollar los estudiantes en función de la construcción de una sociedad que reconoce el aporte europeo por encima de cualquier otro discurso, impidiendo el dialogo de discursos y formas de pensar diferentes a la euro-centrista.

Esta misma situación es similar en los libros de texto que apoyan el trabajo en aula. Son pocos los espacios que se dan a la historia de nuestros ancestros y al desarrollo de nuestra tierra. Incluso es frustrante que las pocas referencias que aparecen, cuando existen están relacionadas con asuntos triviales (organización política, actividades económicas y algunas anécdotas sobre costumbres extrañas) que generalmente no están claramente documentados. Los conocimientos y legado de nuestros ancestros, pocas veces se menciona y se limita al uso del maíz y de la papa, se hace porque lo podemos identificar fácilmente de relacionar con la visión occidental. Tal vez el mayor éxito en los libros de texto se encuentra en los estudios de las culturas de Mesoamérica y Andes Centrales divulgación de los conocimientos y logros ancestrales en las aulas de clase colombianas tienen mayor reconocimiento, oscureciendo gran parte de nuestro pasado.

El desconocimiento de esa tradición ancestral aparta a nuestra sociedad del contacto con la tierra que habita, reproduciendo conocimientos, tradiciones y formas culturales de otras latitudes que fortalecen el extrañamiento entre nosotros, lo cual se evidencia en la reproducción de estereotipos y comportamiento que asumen nuestros estudiantes, no solo entre ellos sino hacia elementos básicos de nuestra cultura que podríamos catalogar como parte de nuestra herencia ancestral, como la gastronomía. Esto fortalece la idea que nuestros ancestros prehispánicos tuvieron la capacidad de contemplar el mundo que los rodeaba y pudieran desarrollar conocimientos de la naturaleza con el que pudieran construir técnicas y tecnologías para garantizar su crecimiento y supervivencia. Es muy fuerte en el imaginario social la idea del gran favor civilizador recibido por Europa y por lo tanto la conquista y colonización castellana, portuguesa, inglesa y francesa, principalmente, fue solo un pequeño precio que pagamos por recibir la gracia de su ciencia y cultura.

En este contexto surge la idea de buscar una estrategia que permita dimensionar el conocimiento ancestral, como una forma válida de conocimiento y aunque se encuentra todavía ligada a la comprensión cientificista occidental abre la puerta para que en el aula haya más referentes para acercarse a la historia de nuestros ancestros.

Este, es un proyecto en desarrollo que ha crecido en los últimos años y busca introducir en el aula una nueva perspectiva que permita comprender el conocimiento ancestral de los pueblos prehispánicos más allá de lo anecdótico y pintoresco, revalorizando saberes propios de nuestra tradición prehispánica y mestiza solapados por el proceso de aculturación generado por la conquista Europea. Condición reforzada con aquel nefasto edicto del rey Carlos III de 1770 que prohibió hablar las lenguas nativas, dejando a nuestros pueblos, artífices de una rica oralidad y en cuya palabra se recreaba el mundo y la vida, abocados a resistir para no olvidar, creando nuevas formas de vivir ante el desarraigo. Recordar esta tradición permite dar un alto valor a nuestra tradición, permite identificarnos como seres de la tierra y comprender el significado de compartir este territorio.

Con este fin, el aula de clase se volvió un espacio de experimentación, observación, recreación y narración, de tradiciones ancestrales que nos cuentan los investigadores y también nuestros ancianos, tanto indígenas como campesinos que han sido herederos de gran parte de esta tradición. En el aula se toman datos sobre temperatura, clima, movimientos de astros, se narran mitos, se comprende el uso de espacios sagrados para los Muiscas como los ríos, humedales, las montañas, piedras, astros y construcciones que cuando se explican desde la arqueoastronomía adquieren un nuevo significado.

1. Ministerio de Educación Nacional, Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales, (Bogotá: 2004), 21 - 24

2. Ministerio de Educación Nacional, Derechos Básicos de Aprendizaje, V1, Ciencias Sociales, (Bogotá: Editorial Panamericana S.A., 2016) 15-25

Arqueoastronomía y estudios prehispánicos

Aunque hay mucha bibliografía entorno a la vinculación de la astronomía con la educación de niños y niñas, así como de la importancia astronómica que poseen muchas construcciones elaboradas por los seres humanos en la antigüedad, son pocos los ejercicios que se han realizado en el aula por vincular la astronomía y los conocimientos ancestrales como elemento fundamental de las organizaciones sociales. Los estudios que hacen estas relaciones se quedan generalmente en dentro de grupos especializados a los que la gente del común no tiene acceso, o que al ser divulgados se hacen bajo el amparo de medios poco fiables, que en vez de exaltar este pasado antiguo, los desfiguran, desconociendo o minimizando el papel que tuvieron los pueblos originarios en su construcción y desarrollo.

Aunque la misma suerte han corrido los estudios en torno a mitos y leyendas que relacionan eventos astronómicos con formas de organización social, explicaciones sobre el origen de tradiciones, normas y valores, el valor literario que posee “el relato” en nuestra sociedad le ha permitido ingresar en diferentes medios y contextos, aunque no queda minimizado el sesgo occidental con el que podría interpretarse cada mito. Se puede resaltar estudios como los de Alejandro Ortiz³, sin embargo, su potencial de estudio en la escuela difícilmente pasa las fronteras del análisis meramente literario.

Los primeros estudios que se hicieron hallando relaciones entre la astronomía y la arqueología son relativamente recientes y provienen de la década del 50 y 60 del siglo XX, se remiten a los hallazgos realizados por Alexander Thom en Stonehenge y los círculos de piedra de Castlerigg.

Analizó estos yacimientos y encontró que los círculos de piedra en ambos yacimientos proyectaban sombras o se ubicaban de tal forma que se podían observar algunos astros en el cielo en ciertos momentos del año, específicamente en los equinoccios y solsticios. Hallando de esta manera una relación directa entre el movimiento del sol y la luna percibido desde los menhires y dolmen y una organización de ocho periodos vinculados a un posible calendario. Sin embargo es hasta que Charles Percy Snow pronuncia su tesis “Las dos culturas”⁵, donde hace un reclamo a la forma como los científicos desprecian y minimizan los logros de las otras formas de conocimiento e invita tanto a científicos de las ciencias naturales como a los humanistas a generar un nuevo conocimiento interdisciplinario como un camino para resolver preguntas fundamentales de mundo actual.

Esta apreciación dio origen a una nueva posibilidad y era la de poder vincular el conocimiento como la astronomía, cuya fuente eran las ciencias naturales y datos duros sustentaban un gran acervo de conocimiento fiable, con el conocimiento que producían etnógrafos y antropólogos, dando origen en la década del 70 a la arqueoastronomía. Esto implicaba que los yacimientos arqueológicos debían estudiarse desde contextos más amplios, mirando a las sociedades antiguas en función de los espacios que estaban viviendo, es decir a partir de la relación que tenían con las montañas, los ríos, bosques etc, y cómo hallaban relaciones y regularidades con los fenómenos que sucedían en el cielo, tratando de evitar ideas preconcebidas⁶. De esta forma desde Oxford primero y luego desde Cambridge en Inglaterra se hacen conferencias retomando teorías y planteamientos sobre arqueoastronomía. Se introduce un elemento adicional y es los componentes culturales y étnicos a la interpretación de los cielos, por ejemplo, la importancia de los calendarios que iban más allá de la medida de los días y las noches o solamente medir los cambios climáticos generados por el movimiento aparente del sol (Solsticios y equinoccios) era la comprensión de ciclos naturales de donde surgían mitos, leyendas, rituales y formas de organización⁷. Así apareció una nueva ciencia que muestra la significancia antropológica de la observación de los cielos en la antigüedad, usando las herramientas y mecanismos que se tenía a mano en los territorios, combinando estudios de la astronomía y técnicas de investigación de la arqueología, dando un nuevo sentido a la forma como las culturas de la antigüedad observaron los cielos⁸.

3. Alejandro Ortiz. *La pareja y el mito: estudios sobre las concepciones de la persona y la pareja en los Andes*, (Lima: Pontificia universidad católica de Perú, 2001) 150 - 200

4. Alejandro Ortiz. *Mitologías amerindias*. (Madrid: Trotta Editorial, 2006.) 180 - 185

5. Charles Percy. *Las dos culturas*, (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006) 32 - 45.

6. Michael Hoskin. *Reflejo del cosmos: Atlas de arqueoastronomía en el Mediterráneo antiguo*. (Madrid: Equipo Sirius, 2002) 80 - 150

7. Guido Cossard. *Firmamentos perdidos: arqueoastronomía: las estrellas de los pueblos antiguos*, (México D. F: Fondo de Cultura Económica, 2014) 20 - 180

8. Jesús Galindo. *Arqueoastronomía en la América Antigua*, (Madrid: Equipo Sirius, 2009) 75 - 80

Estos mismos análisis se trasladaron a América cuando los estudios mostraron que los conocimientos de los pueblos de mesoamérica no eran un simple asunto de seridimpia, pues las ciencias mesoamericanas mostraban un gran desarrollo de las matemáticas en base vigesimal que incluía conceptos como el cero, los números negativos y el orden por posiciones, y con el propósito de comprender este acervo de conocimientos se empezaron a usar las técnicas de la arqueoastronomía usadas para el análisis de las relaciones entre los movimientos de los astros y las piedras de Stonehenge en Inglaterra, que evidenciaron que durante milenios de observación de la naturaleza, los pueblos de Mesoamérica acumularon un enorme acervo de conocimiento sobre el cielo y sus astros, que dejaron cifrados en sus códices y en los trazos de sus ciudades. Así la arqueoastronomía mostró en Mesoamérica y en los Andes centrales su verdadero valor como herramienta para decodificar el sentido que antiguas civilizaciones habían construido.

En algunos estudios se han introducido nuevas ciencias como la etnografía y la antropología sobre todo para indagar el sentido cultural que tiene este conocimiento en el desarrollo de rituales, formas de conocimientos y usos en culturas occidentales como aquellas que no son occidentales, llamándose etnoastronomía, son relevantes las investigaciones realizadas en mesoamérica y en los andes centrales, donde están surgiendo una prolíficos resultados que dan cuenta de explicaciones valiosas. En el caso colombiano la bibliografía relacionada con esta ciencia, todavía está cienes pero hay investigaciones importantes relacionadas con visiones y cosmogonías indígenas⁹, así como algunos estudios arqueológicos hechos por la universidad de los Andes¹⁰. Sin embargo, en Colombia todavía es muy reciente esta ciencia y hay pocos documentos que se puedan usar para generar divulgación de este conocimiento desde el aula.

Astronomía y mito

Desde el inicio de la historia los humanos han estado vinculado a los cielos, y su observación ha sido registrado de múltiples formas en piedras, pinturas y construcciones, permitiendo desarrollar cosmogonías que los remiten a sus propios orígenes pero también a formas muy prácticas de supervivencia¹¹, de esta forma la arqueoastronomía y la etnoastronomía permiten explicar y comprender estas relaciones la relación entre la observación del cielo y la construcción de cosmogonías, rituales y formas de ver el mundo. Al hallar esta relación es posible que los estudiantes comprendan la profundidad del conocimiento ancestral de nuestros pueblos indígenas. Surgen preguntas sobre cómo usaban nuestros Muisca el infiernito, o por qué al cerro de Guadalupe le pusieron una virgen y a Monserrate un señor, comparamos con otras culturas la importancia de los equinoccios y cómo usaban este conocimiento nuestros ancestros y cómo lo usan nuestros campesinos pero también nuestras madres y abuelas. Y se encuentran explicaciones que desde el mito dan cuenta del trabajo de nuestros ancestros¹². El mito *“cuenta una historia sagrada, relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial. Es, pues, siempre el relato de una creación: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser. El mito no habla de lo que ha sucedido realmente, de lo que se ha manifestado plenamente. Los personajes de los mitos son Seres Sobrenaturales. Se les conoce sobre todo por lo que han hecho en el tiempo”*

Arqueoastronomía en el aula

Es un proyecto de metodología mixta, de construcción de datos cuantitativo a través de observación directa de fenómenos astronómicos, revisión de fuentes y trabajo con simuladores astronómicos y una parte cualitativa a través del análisis de narraciones y relatos en torno a las explicaciones de mundo de diferentes pueblos indígenas de Colombia y en algunos casos se generan comparaciones con relatos de la antigüedad europea, africana, asiática y de Oceanía.

9. En esta área se puede destacar trabajos como los de Jaime Álvarez *Protocolo Tairona : sobre fecundación, embarazo, parto, de arqueoastronomía y arqueomedicina aborígen*, Bucaramanga: Editorial Cabra mocha, Bucaramanga, 2007

10. Se pueden destacar los trabajos de Langebaek Carl. *Arqueología en una aldea prehispánica el Infiernito, Valle de Leiva, Boyacá*, Colombia. (Bogotá: Universidad de los Andes, 2004)

11. Lawrence H. Robbins . *Astronomy and Prehistory en Astronomy across cultures “the history of non-western astronomy*, ed. Helaine Selin. (Massachusetts: Ed. Springer Science Business Media Dordrecht 2000) 31 - 52

12. Mircea Eliade. *Mito y realidad*. (Madrid: Ed. Guadarrama, 1978) 35 - 50

El proyecto es interdisciplinar y busca generar el desarrollo de habilidades de observación y toma de datos de forma sistemática y regular sobre fenómenos astronómicos y meteorológicos, con el fin de desarrollar inducciones y deducciones que permitan explicar estos datos. De forma simultánea se estará trabajando en las diferentes áreas la relación entre el desarrollo de formas de conocimiento matemático, religioso, ético, moral y político derivado de las explicaciones que hicieron los pueblos prehispánicos en general y específicamente el pueblo muisca, y cuando es pertinente en algunos casos de oriente medio la cultura babilónica y asiria y su relación con algunas festividades tomadas de Europa relacionadas con estas regularidades y la forma como se observaba el cielo.

La chucua

Para el caso de los Muisca observar que el sol saliera dividiendo de forma simétrica el cielo (lo que llamamos ahora cero grados) significaba el inicio de la temporada de lluvias, pero también significaba el inicio del año, es decir que para ese momento ya debían estar preparadas las semillas cultivadas para recibir el agua y permitir su crecimiento. Pero si el sol se movía hacia el extremo norte o hacia el extremo (que para nosotros son 23 grados al norte o 23 grados al sur) significaba el inicio de la temporada seca y por lo tanto el momento propicio para recoger la cosecha y preparar las semillas. Cuando se generaba esta simetría preparaban el ritual de agradecimiento a Bachúe y se hacían los respectivos pagos.

En el aula, se hace una recreación de una chucua (humedal o espejo de agua) se hace un ritual de pago, se relatan historias en torno a la importancia de los humedales y generalmente un abuelo cuenta una historia sobre las actividades que se hacían cuando en Bogotá ir a los humedales era parte de la tradición del paseo de olla. El ejercicio tiene una duración de un mes aproximadamente, en el que se hace la observación del movimiento de la Luna y sus fases, las cuales se registran en un formato, se toman medidas de la sombra del sol, se usa brújula para ubicar puntos cardinales, y se usa transportador y escuadras para medir ángulos de inclinación y movimiento del sol y la luna, al tiempo que se van tomando registro de relatos y rituales relacionados con la luna y el equinoccio.

Se señala la importancia de esta fecha para los Muisca y se relaciona con los rituales traídos por los castellanos y como su similitud facilitó en el caso de los Muisca la aculturación, pues esta fecha coincidía con la finalidad y algunos símbolos con la fiesta de la Semana Santa, la cual se celebra en la primera luna llena después del equinoccio. Y la figura de la virgen es muy similar en su simbología con la imagen que se tenía de Bachúe, madre de todos los hombres representada con un niño en brazos, relacionada con la luna, la noche y el conocimiento de la agricultura. Al parecer esto hacía que en la tierra del zipa se hicieran rituales en honor a Bachue y Sia en la montaña donde luego se ubicaría la imagen de la virgen de Guadalupe. Este trabajo se acompaña con un ejercicio de narración llamado el bastón de la palabra, donde los estudiantes o adultos mayores invitados hacen narraciones sobre actividades relacionadas con la astronomía (cultivar o ritos).

El zipa y el zaque

Se continúa con las observaciones del cielo pero ahora se hacen observaciones del movimiento del sol, observando durante seis meses por donde sale el sol y cuantos grados se ha movido en el horizonte hacia el norte o hacia el sur. Continúan en matemáticas los ejercicios con triángulos y sistema de numeración sexagesimal. Se hace una réplica a escala del observatorio muisca que se había construido cerca de Villa de Leyva y que los castellanos quemaron y lo denigraron llamándolo el Infiernito, en la clase de Artes se trabajan representaciones de monolitos y estos se usan en el patio para hacer mediciones de sombras. Al tiempo se hace un repaso de las leyendas en torno a la Cuca, un templo en honor a la diosa Chía, que también era el lugar donde preparaban al sucesor del Zipa, quien era el hijo mayor de la hermana de este, manteniendo el gobierno a partir de una línea matriarcal. El ejercicio termina con una representación del culto anual que los españoles llamaron el dorado donde el Zipa cubierto completamente de polvo de oro se sumergía en la laguna de Guatavita, para ser ungido como el nuevo gobernante.

Cucunuba o juegos Muisca astronómicos

Se hace un campeonato de juegos Muisca, y se los compara con juegos de otras partes del mundo que están relacionados con eventos astronómicos, al tiempo que se usa como excusa para explicar la conformación de calendarios y fechas sagradas, los juegos además enseñaban los números y formas de contar muisca. Se centra la atención en el juego de cucunubá que consiste en introducir una bola siete veces a través de alguno de siete ranuras, este juego representa la forma como se alimenta a la madre tierra para mantener el equilibrio (aunque número genera sospechas). También jugamos moma, que consiste en tratar de sacar una bola de un círculo con ayuda de otra bola, representando la lucha continua que tienen el sol (sue) y la luna (chía) para mantener el equilibrio. Juego de la Tabam que representa la espiral de la vida, se juega con hueso astralago, y en un tablero en forma de espiral dividido en cuatro partes, y se va recorriendo la espiral conforme lo indique el astralago hasta que se llega a la GÜETA, (la casa ceremonial)¹³.

Simulador astronómico

Después del equinoccio de marzo se utiliza el simulador astronómico STELLARIUM, con el fin de facilitar la toma de datos y corroborar parte de la información que se ha tomado en los formatos.

Conclusiones

La arqueoastronomía se ha vuelto una herramienta muy importante para presentar los conocimientos ancestrales de una forma mucho más dinámica y pertinente. Los estudiantes han logrado hallar relaciones importantes entre fenómenos astronómicos, el clima y la construcción de conocimientos y cosmogonías que justifican formas de organización política y social. Se ha generado una nueva comprensión del mito más allá del relato fabuloso comprendiéndolo como una forma de explicar el mundo y que no necesariamente es un elemento fantástico sino que es rico en conocimientos y posibilidades, al poder relacionarlo con ciclos de cultivo y recolección de las cosechas, ciclos de lluvia y sequía y migración de fauna.

Este trabajo ha permitido comprender temas presentados en áreas de religión, ética y ciencias sociales principalmente, pues los ejercicios se trabajan simultáneamente en estas áreas, pero a veces implica áreas como literatura, matemáticas y geometría, ciencias naturales. El reto que debe asumirse es poder permear el currículo de tal manera que se modifiquen prácticas y comprensiones de mundo para introducir formas de etnomatemática o nociones no occidentales de medir y concebir el mundo, así como asumir el mito desde una forma mucho más amplia que permita comprender visiones de mundo de formas mucho más complejas y dinámicas que podrían revitalizar nuestras formas de organizarnos y de asunción del otro en mi espacio vital. Es importante con el tiempo recorrer nuevas posibilidades para poder trabajar desde una visión menos occidental de la ciencia y más cercana a la tierra.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Jaime *Protocolo Tairona : sobre fecundación, embarazo, parto, de arqueoastronomía y arqueomedicina aborigen*, Bucaramanga: Editorial Cabra mocha, Bucaramanga, 2007.
- Broda Johanna. Iwaniszewski Stanislaw, Maupomé Lucrecia *Arqueoastronomía y etnoastronomía en Mesoamérica*, Mexico: Universidad Autonoma de México, 1991
- Cossard Guido. *Firmamentos perdidos: arqueoastronomía: las estrellas de los pueblos antiguos*, México D. F: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Eliade, Mircea. *Mito y realidad*. Madrid: Ed. Guadarrama, 1978
- Galindo Jesús *Arqueoastronomía en la América Antigua*, Madrid: Equipo Sirius, 2009
- ICBF, *Cucunubá: Muisca, en proceso de implementar su plan de vida*, Bogotá: Fundación Rafael Pombo, 2015

13. ICBF, *Cucunubá: Muisca, en proceso de implementar su plan de vida*, (Bogotá: Fundación Rafael Pombo, 2015) p35

- Hoskin. Michael *Reflejo del cosmos: Atlas de arqueoastronomía en el Mediterráneo antiguo*. Madrid : Equipo Sirius, 2002.
- Langebaek Carl. *Arqueología en una aldea prehispánica el Infiernito, Valle de Leiva, Boyacá, Colombia*. Universidad de los Andes, 2004
- López A. (2008) De mitos, estrellas y cosmogonías en las tierras del cóndor, Editorial Brujas, Cordoba, p.p 55
- Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales*, Bogotá: 2004.
- Ministerio de Educación Nacional, *Derechos Básicos de Aprendizaje, V1, Ciencias Sociales*, Bogotá: Editorial Panamericana S.A., 2016.
- Ortiz, Alejandro. *La pareja y el mito: estudios sobre las concepciones de la persona y la pareja en los Andes*, (Lima: Pontificia universidad católica de Perú, 2001)
- Ortiz, Alejandro. *Mitologías amerindias*. Madrid: Trotta Editorial, 2006.
- Percy, Charles. *Las dos culturas*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006
- Quijano A. (2008) Arqueoastronomía de obras rupestres en el municipio de Pasto: sector noroccidental, Editorial San Juan de Pasto, Pasto Colombia.
- Salge M (2007) Festejos Muiscas en El Infiernito, Valle de Leyva : la consolidación del poder social, Universidad de los Andes , CESO. Bogotá.
- Robbins Lawrence H. *Astronomy and Prehistory* en *Astronomy across cultures “the history of non- western astronomy*, ed. Helaine Selin. Massachusetts: Ed. Springer Science Business Media Dordrecht 2000
- Torres W. *Espacios Vivenciados*, Boletín Cultural y Bibliográfico, Vol 25, n 15, p 126–128, Bogotá. (1988) https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/download/2842/2924