

EDICIÓN N ° 7  
Junio de 2016

DIRECTOR  
Jorge Rincón

DIAGRAMACIÓN  
Laura Rincón

COMITÉ EDITORIAL  
Felipe Rozo  
Sara Lewis  
Laura Calvera  
David Carbonell  
Natalia Mora  
Tomás Peña  
Andrés villar  
Jorge Rincón

FOTOGRAFÍAS  
Tomadas de internet

AGRADECIMIENTOS  
Leopoldo Gamba,  
Área 51 publicidad y comunicación  
y a todos los que contribuyeron.

**7** EDITORIAL

**8** Diálogo y argumentación  
en Habermas  
*David Carbonell*  
Alumno 11B

**14** Argumentación: una vía para el  
reconocimiento del Otro  
*Valentina Escobar*  
Alumno 11B

**21** Consideraciones sobre el Decreto  
1038 de 2015: Perspectiva desde  
la Educación para la Paz  
*Jaime Enrique Castro*  
Profesor Medios de Comunicación

**38** Del presente y la historia  
*Federico Jaramillo Gamba*  
Exalumno LJRJ

**47** El concepto de lo político: una  
introducción a la relación  
entre violencia y política  
*Sergio Carvajal Gallego*

Exalumno LJRJ

**56** El vínculo entre la epistemología  
de las Ciencias Sociales  
y la Historia  
*Franck Pabón*  
Profesor de Sociales

**67** Creencias primitivas  
*María Emma Valderrama*  
Exalumno LJRJ

**73** ¿Juicios teológicos o prejuicios  
históricos? Una contradicción de la  
historiografía bolivariana  
*Martín Arcila Rodríguez*  
Exalumno LJRJ



Fotografia tomada de Burki [CULTURAINQUIETA.COM](http://CULTURAINQUIETA.COM)

Esta publicación es el fruto de un trabajo en equipo y por ello se hace necesario el reconocimiento de todos los que fueron partícipes de su producción. Quiero dirigir un agradecimiento especial al profesor Jorge Rincón, ya que siempre ha estimulado el proyecto que hace posible esta publicación. Quiero agradecer también al comité editorial que se encargó de revisar meticulosamente los textos.

La publicación de la séptima edición de la revista *Perspectivas* muestra el constante y riguroso trabajo de los maestros del área de humanidades alrededor del tema de La Paz. En los textos se abordan temas como la comunicación interpersonal, el reconocimiento de los otros, la importancia de la educación en un contexto de conflicto, la reconfiguración de la noción -y espacio de- lo político; y, salvo los textos de María Emma Valderrama y de Martín Arcila, parece que el núcleo común de la revista es la filosofía política. A pesar del gran descrédito en que ha

encontrado la política y de los claros problemas que se presentan en el ejercicio político, esta edición trata de reivindicar su importancia y mostrar algunas propuestas de cómo mejorar la vida en sociedad.

Hay que recordar que la filosofía política responde a los intereses de los hombres en torno al buen vivir; en ese sentido, no es otra cosa que la articulación en conceptos de muchas de las intuiciones que tenemos alrededor de la vida en sociedad y de la coexistencia armónica con el entorno. Dicho esto, no es descabellado pensar, como lo hizo Aristóteles, que el hombre es un animal político, el cual llega a su realización solo a partir de la vida en comunidad. Es importante seguir preguntándonos ¿Qué debo hacer? ¿Cómo debo actuar? ¿Cómo puede nuestra sociedad estar mejor? Pues mientras la vida del hombre actual siga siendo fundamentalmente gregaria, debemos procurar ser y hacer lo mejor posible por buscar una sana y constante interacción con los otros.

# EDITORIAL

# Diálogo y argumentación en Habermas

La argumentación actúa sobre numerosos aspectos de la vida; desde el mundo científico, hasta las estructuras de la comunicación cotidiana, pasando por ámbitos como la política, el arte, el derecho, el deporte o la moral. No se puede desconocer, por ejemplo, la labor que tienen los argumentos a la hora de sustentar algún avance científico, pues estos se sostienen en las razones, justificaciones o argumentos que se dan para respaldar una determinada hipótesis. Tampoco es posible hacerlo en el hablar cotidiano, pues siempre que se pone en duda algún postulado se debe acudir a los argumentos que lo sostienen.

Para responder a la pregunta acerca de la importancia de la práctica argumentativa en la vida actual me apoyaré en la obra del filósofo alemán Jürgen Habermas. Este, como otros filósofos de contemporáneos, está especialmente interesado en el lenguaje y su obra gira en alrededor de este eje, siendo la argumentación una de las partes más relevantes del complejo edificio conceptual habermasiano.

En principio, habría que pensar cuál es el lugar que tiene la argumentación dentro de la teoría habermasiana y donde tiene su campo preferente de acción. Es en el terreno de lo dialógico donde se exponen los argumentos y particularmente en el discurso. En este contexto, se habla "de discurso cuando el sentido mismo de la pretensión de validez

**Pontificia Universidad Javeriana  
Olimpiada XIV de Filosofía**

*David Carbonell*

que se ha tornado problemática fuerce conceptualmente a los participantes a suponer que en principio podría alcanzarse un acuerdo racionalmente motivado" (Habermas 2002: 69). Es decir, los discursos tienen como finalidad alcanzar acuerdos que no excluyan una participación racional de los interesados. El camino para llegar a estos acuerdos racionales no es otro que el de la argumentación. "Llamo argumentación [dice Habermas] al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos" (Id., 37).

Las pretensiones de validez son en gran medida aquello que le otorga sentido a la argumentación, pues cuando entro en un discurso, lo que busco en última instancia es que los participantes o interesados en él le den crédito o lo avalen, es decir, le concedan cierta validez. Cuando un postulado se pone en duda, y su validez no es reconocida por los participantes del discurso, debo acudir a los argumentos que

respondan al cuestionamiento y revaliden el postulado, buscando así el consenso entre los participantes.

Los argumentos, entonces, son los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea de forma hipotética y que puede transformarse de opinión en saber (cf. Habermas 2002: 47). Sin embargo, para que exista la expectativa de validez y de consenso racional deben cumplirse, en lo posible, algunos presupuestos propios de la argumentación discursiva. El primero, tener pretensiones comunicativas, es decir, pretender que los demás participantes entiendan lo que se está diciendo. Segundo, que exista un reparto simétrico de los derechos de comunicación entre los participantes del diálogo, para que en el consenso se puedan ver manifestados los argumentos de todos los participantes. Esto exige, además, un reconocimiento del carácter distintivo del otro como posible emisor de buenas razones. El tercer presupuesto es que en el diálogo no exista ningún tipo de coacción más que la del mejor argumento (cf. Habermas 1989: 152, 155).

Bajo estas tres reglas fundamentales para la argumentación se puede llegar a un consenso que de otra forma no expresaría las ideas de los integrantes del discurso, o no sería racional. Si en la argumentación no se intentan cumplir estas condiciones el consenso acabaría siendo guiado no por los mejores argumentos sino más bien una imposición de ideales que no debería convertirse en objeto de aprendizaje. Por otro lado, seguramente no

habría consenso, pues al no reconocer en el otro la posibilidad de que exponga buenos argumentos que orienten el consenso, no habría tampoco la posibilidad de que las partes se pusieran de acuerdo.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que "la racionalidad inmanente a la práctica comunicativa cotidiana remite, pues, a la práctica de la argumentación" (Habermas 2002: 36). Por eso, cuando se piden las razones que justifican un determinado postulado, lo que se hace es dar los argumentos que



Fotografía tomada de Edward Penaker - depression@VICTORIA INCLUTED

lo sostienen. Los argumentos son la expresión racional de nuestra voluntad, pues sustentan nuestras ideas, pretensiones y aspiraciones. Pero esta voluntad puede adecuarse, revalidarse o nutrirse a partir del diálogo con los otros, en tanto se esté dispuesto a ver, lo más objetivamente posible, la fuerza de los argumentos y las pretensiones de validez de los demás. La fuerza de los argumentos solo puede ser medida si se tiene en cuenta el contexto dentro del cual actúa, cuál es su pretensión de validez y cuán pertinentes son las razones utilizadas para sostener su postulado.

## Formas de la argumentación

“La racionalidad puede entenderse como una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y de acción. Se manifiesta en formas de comportamiento para las que existen en cada caso buenas razones” (Id., 42). Cada acción puede ser argumentada, pues cada acción puede acudir al trasfondo racional que le subyace. Por ejemplo, al decidir entre dos carreras universitarias, probablemente mi elección de estas dos tuvo como origen el deseo, pero a partir de ese momento y teniendo en cuenta el marco de referencia del deseo puedo hacer una ponderación racional entre ambas. Habermas hace una clasificación de la argumentación según su estructura y su pretensión de validez, mostrando así que el uso argumentativo se manifiesta de manera distinta en distintos aspectos de la vida.

Según Habermas la argumentación tiene al menos cinco formas. La primera es la del discurso teórico, que se manifiesta en los ámbitos cognitivos e instrumentales<sup>1</sup> y cuya pretensión de validez es la de la verdad y la de la eficacia en los medios. Es posible verla sobre todo en el discurso científico, en donde a partir de argumentos se busca validar una teoría. La segunda forma es la del discurso práctico, la cual tiene su campo preferente de acción en las cuestiones morales y busca la rectitud de las normas de acción: “La aplicación de normas exige una aclaración argumentativa específica” (Id., 122). La tercera forma de argumentación es la de crítica estética y es la que se manifiesta a partir de la necesidad de sustentar los juicios evaluativos. Su pretensión es aclarar los estándares de valor bajo los cuales se están emitiendo los juicios evaluativos. La cuarta forma es la de la crítica terapéutica y sus manifestaciones son expresivas, es decir, se fundan en argumentos orientados a expresar y justificar sensaciones producidas por determinadas situaciones; sus pretensiones de validez consisten en hallar en esas manifestaciones expresivas una justificación. Y la quinta forma de argumentación es la de discurso explicativo, el cual pretende validar la inteligibilidad del discurso y evaluar la corrección del mismo (cf. Habermas 2000: 39, 45).

Después de comprobar que los argumentos no actúan de la misma forma en todas las situaciones, hay que entender que la validez de los argumentos no está fundada solamente en su estructura y orden lógico

1. Con instrumentales me refiero a los actos que tienen como pretensión la mayor eficacia, es decir, utilizar los mejores medios para alcanzar un fin.



sino también en el contexto en que se expongan dichos argumentos. "Pero lo que en definitiva da vigor y fuerza a esos argumentos es, de nuevo, algo más que su estructura y orden; solo podemos entender plenamente su status y fuerza situándolos en sus contextos originales y viendo cómo contribuyen a la empresa más amplia que la ciencia representa" (Id., 56). Se debe tener en cuenta también que "las argumentaciones se distinguen según el tipo de pretensión que el proponente trata de defender. Las pretensiones varían según los contextos de acción" (Id., 55).

Así pues, como se ha venido diciendo, los argumentos están en función de la validez que se le quiera dar a un postulado, mientras que la manera en que se debe proceder depende del contexto y la finalidad del discurso. "Una argumentación contiene [entonces] razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas" (Id., 37).

La argumentación no puede verse, pues, como un mero recurso formal de carácter lógico. La argumentación desempeña un papel fundamental en nuestra vida como animales lingüístico-racionales y, sobre todo, con agentes partícipes de un mundo intersubjetivo compartido lingüísticamente.

**“La argumentación desempeña un papel fundamental en nuestra vida como animales lingüístico-racionales y, sobre todo, con agentes partícipes de un mundo intersubjetivo compartido lingüísticamente.”**

Siendo la argumentación el lugar de la razón dentro del diálogo y teniendo en cuenta que la argumentación es una expresión de la voluntad cuya finalidad no es otra que validar mis ideas y percepciones, es posible decir que la voluntad se manifiesta racionalmente a partir de la argumentación.

Para finalizar, "los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de

comprensión, precisan de la argumentación" (Id., 43). El papel de la argumentación en la fundamentación de los conocimientos resulta fundamental también porque esta deja entrever la racionalidad de los enunciados y permite un

juicio de los mismos teniendo en cuenta su fuerza argumentativa.

¿De qué manera contribuye la práctica argumentativa al desarrollo de la vida actual? Bueno, con los elementos que ya se han esbozado se podría intentar resolver la pregunta. Son muchos los campos donde actúa la argumentación, y probablemente hoy más que nunca, viendo el modo como el mundo está inmerso en la extrema socialización, donde las herramientas comunicativas están por todos lados y

dan un fácil acceso al diálogo, creando un nuevo espacio intersubjetivo donde puede presentarse la argumentación. Donde la pluralidad de discursos está a la orden del día y las distintas visiones son argumentadas y se contraponen constantemente haciendo uso de la argumentación como medio para dirimir desacuerdos.

La argumentación, entonces, es una herramienta de la que debemos hacer uso para resolver los conflictos, llegar a acuerdos en los que se concilien las distintas partes inmersas en el diálogo, para evaluar las pretensiones de validez y legitimarlas o descalificarlas, y para darle un lugar a la razón dentro de la comunicación.

La argumentación sirve para entender las posiciones y posturas de los demás en todos los campos. En este sentido tiene un papel fundamental dentro del aprendizaje, no solo de las ciencias, las artes o las humanidades, sino también en lo axiológico y en general en todos los diálogos con pretensiones de validez.

Más que para cualquier otra cosa, la argumentación genera relaciones de reconocimiento entre los individuos, donde sean las razones las que le den valor a un discurso, donde los participantes del discurso encuentren en las posiciones ajenas buenas justificaciones para sostener una postura, que aunque diferente a la nuestra no genere conflicto. Sirve para



Fotografía tomada de culturainquieta.com/Anna Larson

generar relaciones más armónicas y respetuosas en las que prima el valor del otro. La práctica argumentativa ayuda a que no se reproduzcan discursos sesgados, sino que se contemplen más visiones en torno a un tema para así enriquecer la visión que se tiene de las cosas.

## Bibliografía

HABERMAS, Jürgen, Teoría de la acción comunicativa I, primera edición, México, Taurus, 2002.

HABERMAS, Jürgen, Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, primera edición, Madrid, Cátedra, 1989.

Habermas, Jürgen, Aclaraciones a la ética del discurso, primera edición, Madrid, Trotta, 2000.

# Argumentación: una vía para el reconocimiento del Otro

Liceo Juan Ramón Jiménez  
Olimpiada XIV de Filosofía

*Valentina Escobar*

## Introducción

Puesto que el hombre es un ser sociable, se ve obligado en todos los ámbitos de su vida a interactuar constantemente con los demás. Sabiendo de antemano que el lenguaje es la forma de comunicación humana por excelencia, es fundamental entender la manera en que debemos usarlo para lograr un modo de expresión en el que no se vulneren las pretensiones legítimas que tienen los otros al hablar.

En el caso de la argumentación, que es lo que nos compete en este ensayo, es claro que su uso es necesario debido a las diferencias entre individuos, puesto que permite (idealmente) exponer ideas de forma lógica y coherente, haciendo más fácil su comprensión. Sin embargo, es problemático pensar que aunque la argumentación juega un papel esencial, entre los hombres se puede decidir deliberadamente ignorar este mecanismo, prefiriendo la guerra y las armas que parecen métodos más efectivos.

Muchos filósofos han pensado este tema, puesto que es de gran importancia en el desarrollo de las relaciones humanas y las sociedades. Actualmente nos vemos enfrentados a los mismos desafíos que han acompañado a la humanidad desde sus inicios: pensamientos contrarios, intereses opuestos y básicamente todo aquello que deriva del hecho de ser individuos completamente distintos.

¿Qué es argumentar? ¿Cuál es su importancia en la vida del hombre? En el presente texto me propongo responder a estas preguntas desde una perspectiva ética, basándome en la propuesta de Emmanuel Levinas. Primero explicaré la postura ética de Levinas, en la que introduciré algunos elementos como el Otro, el Rostro y cuál debe ser el comportamiento del Yo ante ellos. Después expondré la teoría del lenguaje, contemplando como fundamental el reconocimiento del otro. Finalmente expondré mis propias conclusiones.

## La ética en Levinas

Es imposible pensar en argumentos y en discutir con otro sin considerar antes las implicaciones éticas de este ejercicio, pues según Levinas (en lo que denomina humanismo del otro), incluso antes de entablar una relación con el Otro, debo asumir la responsabilidad que implica el Otro para mí.

Su existencia me convoca y me obliga a ponerlo en una posición de superioridad. La ética planteada por Levinas se enfoca en la relación con este Otro, pues explica que nuestra subjetividad solo se puede

construir a partir interacciones cara-a-cara con ese Otro. Pero dichas interacciones deben estar regidas por un estricto comportamiento ético, en el que se reconoce la diferencia del Otro y se asume que no se debe pretender poseerla o contenerla hasta el punto de anular su diferencia. Dice Levinas que “La presencia de un ser que no entra en la esfera del mismo, presencia que lo desborda, fija su jerarquía de infinito” (Levinas 2002: 209).

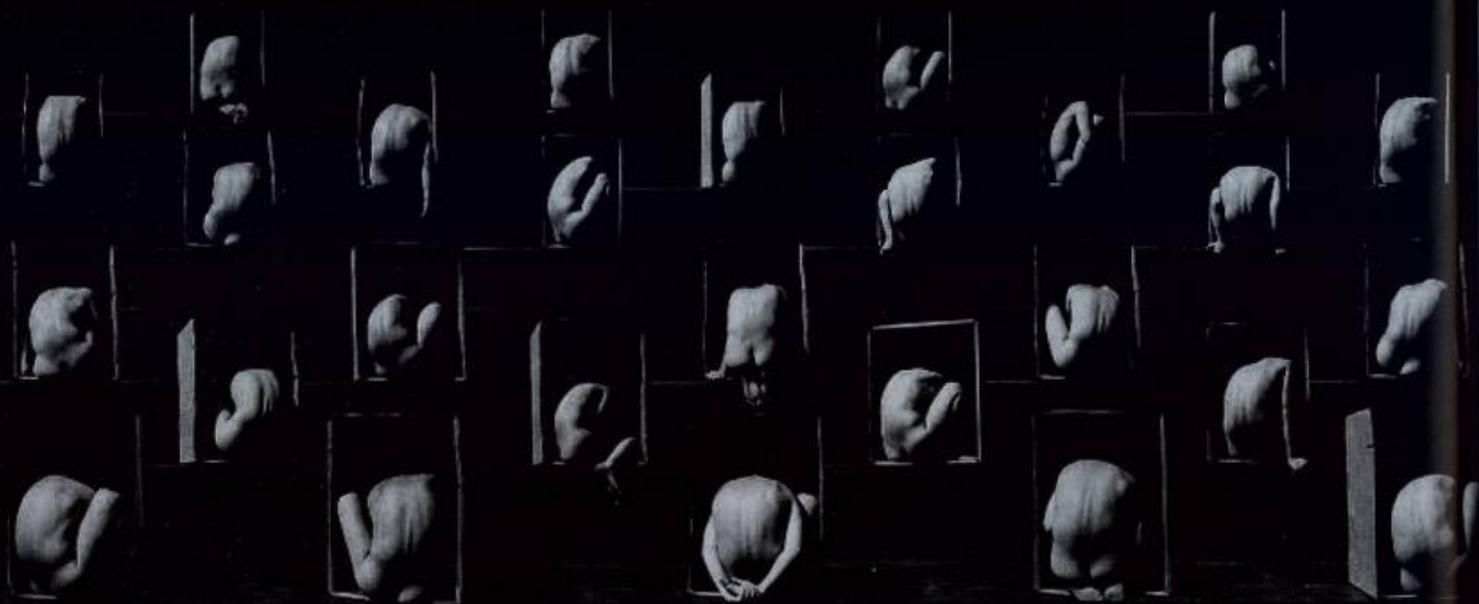
Levinas plantea las relaciones entre sujetos a partir de la noción de Rostro. Entiende esta categoría como el modo en que se presenta el otro y no como el conjunto de características físicas que lo definen. Asume que pretender caracterizar al Otro implica una objetivización de este Otro y por lo tanto plantea una relación en la que nos acercamos a él sin pretender reducirlo a un objeto, de conocerlo o clasificarlo. Esta sería una relación epistemológica con la que no está de acuerdo en el caso de las relaciones humanas. Este tipo de relación según Levinas niega el reconocimiento e imposibilita el despertar ético: “Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos!” (Levinas 1991: 38).

El Rostro, asumido como el aspecto que asume el Otro en su manifestarse, “se niega a la posesión, a mis poderes. En su Epifanía, en la expresión, lo sensible aun apresable se transforma en resistencia total a la aprehensión” (Levinas 2002: 211). Esto significa que el Rostro en su alteridad se nos revela desnudo y

Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos

vulnerable ante nosotros, pero es precisamente porque esa misma vulnerabilidad se impone ante mí que inmediatamente me es prohibido herirlo: el Rostro en toda su vulnerabilidad me indica que está más allá de todos mis poderes y que el Otro es más que yo.

Cuando podemos relacionarnos con el Otro, con el Rostro, sin pretender dominarlo o concebirlo en términos epistemológicos, reconociéndolo como un ser digno de todo respeto y cuidado por sus cualidades diferentes a las propias, estamos asumiendo una postura de responsabilidad hacia él. Levinas sostiene que la única fuente de humanidad se encuentra en el Otro y que solo podremos acceder a ella a partir de un comportamiento ético, puesto que si decido no reconocerlo y no hacerme responsable de él niego su humanidad y por lo tanto estoy negando la mía propia. Cuando esto se entiende y se actúa de acuerdo a estas demandas, Levinas afirma que hemos llegado a la Santidad, el valor absoluto humano, porque priorizamos al Otro sobre nosotros mismos y entendemos la exigencia ética que genera su alteridad.



Es evidente que una relación con todos estos principios es muy diferente a las que generalmente se encuentran en una sociedad occidental como la nuestra y es por eso mismo que erramos contantemente en la forma de comunicarnos y en consecuencia caemos en comportamientos violentos. Ahora paso a analizar las implicaciones éticas que tiene la teoría del lenguaje esbozada por Levinas.

## Levinas y la ética del Lenguaje

El lenguaje es un medio de comunicación propia de lo humano, por lo que implica consideraciones éticas que no hacen parte de otros actos comunicativos, como el gruñir de los animales por ejemplo. Como veremos a continuación, según Levinas el uso del lenguaje nos lleva a priorizar al Otro en la relación, a responsabilizarnos de él y a cuidar su humanidad, es decir, a actuar como sujetos éticos.

Para el hombre, que ha superado la mera comunicación de necesidades naturales y ha desarrollado el lenguaje y la palabra, el simple uso del lenguaje ya implica la existencia de una dimensión moral: "La ética no aparece, pues, como producto derivado y lateral de la facultad lingüística humana, sino como su dimensión más propia, aquella que propiamente la caracteriza y define" (Rojas 2000: 36). La ética propuesta por Levinas nace entonces en el mismo lenguaje y este es un aspecto característico de su sugerente propuesta.

Pero, ¿cómo entiende el lenguaje? La respuesta a este interrogante nos permitirá acercarnos a su teoría

de la argumentación. En primera instancia Levinas afirma que "el lenguaje es una relación entre términos separados" (Levinas 1961: 208). El Yo (o Mismo) y el Otro, representan entidades separadas, pero es preciso especificar la naturaleza de esta relación: "El lenguaje se define tal vez como el poder mismo de romper la continuidad del ser o de la historia" (Levinas 2002: 208). El lenguaje no es simplemente una facultad que nos permite identificarnos con los demás, es sobre todo aquello que obliga a cambiar nuestro ser, a ponernos en función del Otro, a interrumpir nuestras opiniones habituales y el curso general y acostumbrado de nuestra propia vida. Según Levinas la importancia del lenguaje (así como el de la argumentación) radica especialmente en su aspecto ético y no tanto en el contenido de los enunciados lógicos o proposicionales. Levinas afirma que la información es circunstancial, mientras que la relación ética es en la que debemos estar más interesados.

El lenguaje es por tanto la relación humana por excelencia. A través del lenguaje podemos salir de nuestra interioridad para reconocer el Rostro y su completa alteridad: "Es Rostro; su revelación es la palabra. Solo la relación con otro introduce una dimensión de trascendencia y nos conduce hacia una relación totalmente diferente de la experiencia en el sentido sensible del término, relativo y egoísta" (Id., 207). De este modo, Rostro y palabra están profundamente relacionados. Salir de nuestra interioridad en el reconocimiento de la alteridad implica no trasgredir la palabra del Otro, ya que esta trae consigo toda la carga del Rostro. Es aquí donde Levinas introduce dos conceptos



fundamentales: el Decir, que refiere a la intensión de dirigirse al Otro, y lo Dicho, el cual hace alusión a la información que se pretende expresar. El Decir es más importante que lo Dicho, debido a que remite a la relación con el Otro y precisamente es el que tiene designios éticos: "El Decir no es un juego. Anterior a los signos verbales que conjuga, anterior a los sistemas lingüísticos y a las cosquillas semánticas, prólogo de las lenguas, es proximidad de uno al otro, compromiso de acercamiento, uno para el otro" (Levinas 2003: 48). Más allá de la información que esté circulando lo importante es la forma en que se está haciendo y, específicamente, la postura del Mismo con respecto al Otro, ya que debe ser responsable y subordinada, por un lado, pero abierta y expuesta, por el otro.

Fotografía tomada de [culturainquieta.com/Hong-Kong-Fan](http://culturainquieta.com/Hong-Kong-Fan)

## Lenguaje y argumentación en la propuesta ética de Levinas

¿En donde reside la importancia de la argumentación en la teoría del lenguaje de Levinas? La argumentación, como una forma eminente del lenguaje, es también significativa por el aspecto ético que le es inherente. Su importancia está en la relación que genera entre el Yo y el Otro, en la que el Yo debe permitirse salir de su interioridad y exponerse a sí mismo (por medio de sus argumentos) ante el Otro:

La apertura de la comunicación –irreducible a la circulación de informaciones que la supone– se cumple en el Decir. No consiste en los contenidos que se inscriben en lo Dicho y transmitidos a la interpretación y a la descodificación efectuadas por el Otro. Reside en el descubrimiento arriesgado de sí, en la sinceridad, en la ruptura de la interioridad y el abandono de todo abrigo, en la exposición (Levinas citado en Rojas 2000: 43).

Argumentar no puede ser en ningún caso convencer al Otro de que se pliegue a mis propias posturas, pues esto implicaría transformarlo, despojarlo de su alteridad y asimilarlo al sí mismo. Lo único que podemos pretender al argumentar es fundamentar una relación que nos permita salir y exponernos ante el Otro, ofreciéndole nuestra sinceridad en beneficio de su bienestar y de su humanidad.

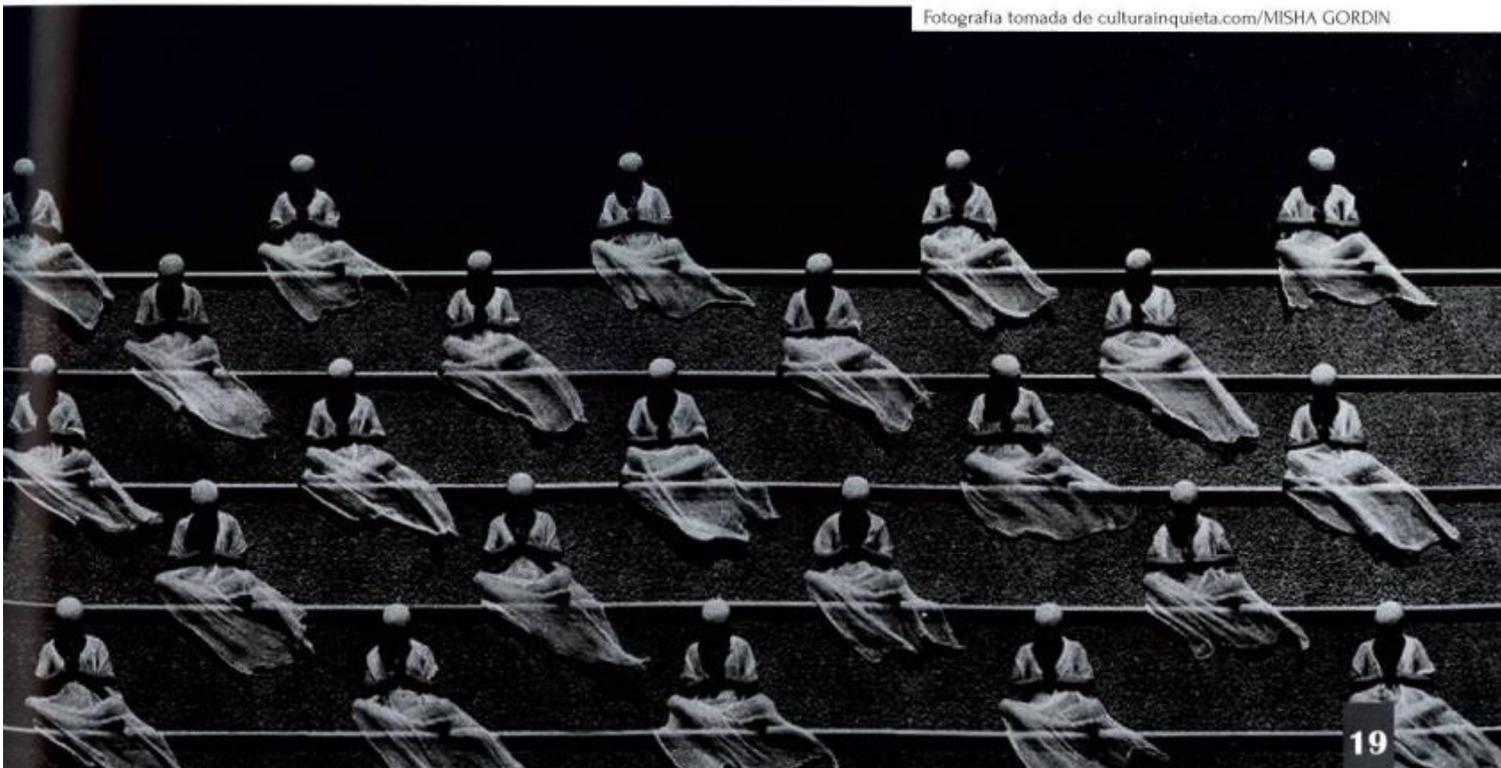
A través de un ejercicio argumentativo nos exponemos al Otro, éste puede objetar nuestras posturas y opiniones, y forzarnos a modificar nuestra conducta para cambiar la relación establecida:

“La relación ética que sostiene el discurso no es, en efecto, una variedad de la consciencia cuyo radio parte del yo. Cuestiona el yo. Este cuestionamiento parte del Otro” (Levinas 2002: 209).

Cuando argumentamos estamos corriendo un riesgo porque nos estamos exponiendo y mostrando al Otro por medio de nuestros argumentos: “La esencia original de la expresión y del discurso no reside en la información que darían acerca de un mundo interior y oculto. En la expresión un ser se presenta a sí mismo” (Id., 213). El Otro puede respondernos y violentarnos, obligarnos a transformarnos, a interrumpir el curso habitual de nuestra historia, marcada por las posiciones dogmáticas y acostumbradas.

Generalmente se considera que el fin de todo ejercicio argumentativo es la consecución de un acuerdo o de un consenso, pero, según Levinas, la formación de conclusiones que se logra, refieren principalmente a lo Dicho de uno y otro, cosa que es posible únicamente cuando el Decir así lo permite. Esto significa que los posibles beneficios que el ejercicio argumentativo puede traer dependen puramente de la interacción entre individuos, del reconocimiento del Otro como diferente, externo y a la vez completamente próximo al Yo. No puede haber argumentación como tal si no hay reconocimiento del Otro y si se pretende algo diferente a entablar esta relación.

Fotografía tomada de [culturainquieta.com/MISHA GORDIN](http://culturainquieta.com/MISHA_GORDIN)



## Conclusiones

Se puede concluir que de acuerdo con el pensamiento levinasiano, el lenguaje y la argumentación son centrales para el desarrollo ético del hombre. Y que pactos, resoluciones y todas aquellas concesiones, aunque necesarias en la vida social, son secundarias con respecto a las implicaciones éticas de toda práctica argumentativa.

Cualquier relación lingüística que se pretenda debe ser regida por preceptos éticos, tales como estar dispuesto a reconocer al interlocutor como diferente y por lo tanto externo a mí, decidirse a exponerse a uno mismo sin pretender cambiar al Otro, sino más bien estando preparado para cambiar en función de este, pues solo entonces hay reconocimiento del Otro, fundamental para habilitar el acercamiento sin pretender asimilar lo otro a lo propio y para el encuentro con su humanidad.

## Bibliografía

Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: el humanismo del rostro. *Escritos Volumen (19)* pp. 337-349 .

Levinas, E (2003). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/emersonbalderas/levinas-de-otro-modo-que-ser-o-ms-all-de-la-esencia>.

Levinas, E. (1991) *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/emersonbalderas/levinas-de-otro-modo-que-ser-o-ms-all-de-la-esencia>.

Rojas, P. (2000). La ética del lenguaje: Habermas y Levinas. *Revista de Filosofía*, 3.ª época. Volumen (XIII) págs. 35-60.

# Consideraciones sobre el Decreto 1038 de 2015: Perspectiva desde la Educación para la Paz

LICEO JUAN RAMÓN JIMÉNEZ  
Profesor de Medios de Comunicación

*Jaime Enrique Castro Monje*  
*Laura Mondra Cardoza*  
*Diana Catalina Herrera*

Históricamente la educación ha sido un poderoso dispositivo para homogeneizar las formas de pensamiento y reproducir el orden social predominante, no obstante, tiene un fuerte potencial para la transformación. Se puede educar para la sumisión y la pasividad pero, como señala Fisas, también se puede educar para la desobediencia y el ejercicio de la autonomía (Fisas, 2004). De hecho, lejos de buscar la prolongación de la realidad tal cual existe, la educación para la paz busca comprender e integrar otras realidades; esas que por ser marginales, minoritarias o simplemente diferentes, no tienen cabida en el discurso oficial.

Algunos teóricos de la educación para la paz sugieren que, más allá de aleccionar o adoctrinar, ésta ofrece un amplio abanico de herramientas metodológicas para comprender y analizar críticamente la realidad, de modo que las personas puedan entender las lógicas de los mecanismos de dominación vigentes para posicionarse y tomar distancia de ellos en el pleno ejercicio de su libertad. Así, busca formar personas empoderadas y capaces de responsabilizarse, no sólo

de sí mismas sino también del cuidado de los otros y del entorno; personas que no se conforman con las verdades absolutas sino que buscan comprender las excepciones; personas que ven el conflicto como una oportunidad y resuelven sus diferencias sin recurrir a la violencia; personas capaces de indignarse y actuar asertivamente para defender las causas justas; personas que no temen movilizarse.

En Colombia, estando ad portas de la anhelada firma de un acuerdo para la terminación del conflicto armado por parte del gobierno nacional y las FARC-EP, empiezan a buscarse herramientas que contribuyan a la construcción de una paz sostenible y duradera y, sin duda, la educación emerge como una de las más importantes alternativas, dado su potencial como puente para transitar de una cultura de la violencia a una cultura de la paz.

En este contexto, en mayo de 2015 el gobierno colombiano decreta la Cátedra de la paz, una estrategia educativa diseñada con el propósito de “reconstruir el tejido social, promover la prosperidad

general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución” (Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015).

El objetivo de este trabajo es analizar algunos componentes de dicha estrategia a la luz de los planteamientos básicos de la educación para la paz y, posteriormente, sugerir algunos componentes pedagógicos y metodológicos que consideramos pueden aportar en la implementación de la cátedra y, en sentido más amplio, en la construcción de paz en el país.

## **Consideraciones acerca de la Cátedra de la Paz Decreto 1038 de 2015**

El decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, por medio del cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, no constituye desde nuestro punto de vista una guía que pueda orientar epistemológica y metodológicamente a las comunidades educativas en la tarea de educar desde y para la paz. Este decreto, de hecho, se reduce a una lista de temas que deben abordar las instituciones de educación preescolar, básica y media. Es por esto que la Cátedra de la Paz se limita a ofrecer elementos temáticos que, aunque sin duda son relevantes, no ofrecen herramientas concretas para orientar a las comunidades educativas -en general- y a los docentes -en particular-. De allí que en este



trabajo analicemos algunos aspectos formales y sustanciales del decreto que nos permitan señalar las intenciones, falencias y fortalezas de la implementación de la Cátedra de la Paz en nuestro país.

La introducción del Decreto anuncia algunas consideraciones que pretenden justificar la necesidad de crear la cátedra en cuestión. Sin entrar a analizar el carácter jurídico del Decreto, llama la atención que aunque estas consideraciones están diseñadas con el objetivo de incorporar esta herramienta educativa en el marco de la Constitución, las premisas expuestas allí no parecen estar interconectadas y no permiten sustentar –por eso mismo– una iniciativa educativa sólida y suficientemente estructurada. La primera consideración es que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento de conformidad con el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia” (Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015). Desde la perspectiva afrecida por el Decreto, la cátedra se impone como un “deber” de las instituciones y no como el goce efectivo del derecho a construir paz, teniendo pleno acceso a conocimientos y prácticas que posibiliten ese ejercicio. Las consideraciones restantes del Decreto van encaminadas a justificar también el carácter obligatorio de la cátedra en las instituciones de educación preescolar, básica y media. El carácter obligatorio del Decreto es central, y no se atenúa por más que éste haga explícita su voluntad de conservar la “autonomía” de las instituciones de educación superior para determinar la forma y algunos de los contenidos a través de los cuales se desarrolla la Cátedra de la Paz.

La primera consideración es que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento de conformidad con el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia

El Decreto, de otro lado, no establece distinciones acerca de la educación pública y privada, el contexto geográfico de la escuela ni otros elementos importantes que puedan incidir directamente en los medios y resultados de los procesos de aprendizaje. No es lo mismo generar una conversación sobre el uso sostenible de los recursos naturales en un colegio privado de alguna de las grandes ciudades del país que en una zona impactada fuertemente por la minería ilegal. Esta falencia en la elaboración del Decreto no es un asunto menor: tener en cuenta las condiciones socio-económicas, las prácticas culturales y la ubicación geográfica de las instituciones educativas donde se desarrolle la cátedra, podría garantizar que efectivamente los temas desarrollados tengan un impacto real en la comunidad educativa que lo reciba. Desde la perspectiva de los análisis estructurales de Galtung, la educación para la paz es también aquella que ofrece condiciones oportunas para el aprendizaje. En este sentido, no sólo se trata de los aprendizajes que posibilita sino del contexto en el que estos emergen. Una educación pensada desde y para la paz, es aquella que ofrece las mejores herramientas a todos sus estudiantes y, al hacerlo, evita que en el ámbito académico se reproduzcan las diferencias de clase.

Además, uno de los objetivos de la cátedra es "contribuir al aprendizaje, reflexión y diálogo" alrededor de tres temas específicos: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible. Aunque en el texto del Decreto se nombran elementos básicos de los tres temas, no hay un desarrollo suficientemente profundo para comprender los alcances que tiene cada uno.

El Decreto establece que la cátedra debe ser adscrita a cualquiera de las siguientes áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Ética. No obstante, si se considera que la educación para la paz es un ejercicio pedagógico que involucra aspectos tan diversos de la vida en sociedad y que, por lo tanto, debería ser construido desde el paradigma de la complejidad, es necesario cuestionar por qué los temas considerados como esenciales no podrían integrarse también a las demás áreas del conocimiento. Por supuesto este esfuerzo de transversalización de los contenidos de la cátedra no puede quedarse simplemente como una recomendación aplicable según el criterio de cada docente, sino que debería implementarse de acuerdo con criterios pedagógicos y metodológicos claramente definidos. De lo contrario, la educación para la paz podría quedar reducida a un conjunto de buenas intenciones que nadie realiza (Etxeberria, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos necesario aprovechar la coyuntura nacional para posicionar la educación para la paz y la construcción de paz, como herramientas fundamentales para construir un cambio en las relaciones cotidianas. Este

cambio debería permitir un tipo de relaciones que, a diferencia de las actuales, se caractericen por ser más justas, equitativas, solidarias y respetuosas de la diversidad. En este sentido, queremos proponer ahora una serie de elementos que pueden dar pistas sobre qué es la educación para la paz y en qué sentido es un mecanismo fundamental en la construcción de la paz. Sugerimos, además, algunos elementos metodológicos y prácticas alternativas para que en las instituciones educativas se ponga en marcha esta iniciativa.

## Marco teórico de la Educación para la Paz

De acuerdo con Lederach, "ni el contenido ni la forma de educar para ella [es decir, la paz] deben ser contradictorias o antitéticas al valor, ni al objetivo que representa la paz" (Salamanca, 2009) En este sentido, no basta con diseñar planes de estudio que favorezcan la aproximación de los estudiantes a las conceptualizaciones sobre paz, sino que la educación para la paz supone que las metodologías empleadas para poner en escena todos esos conocimientos sean coherentes con la transformación que se pretende construir desde el aprendizaje en la escuela. De acuerdo con el legado de la no-violencia, se trata de que los medios utilizados correspondan con los fines perseguidos. Esto significa que el propósito de educar para la paz debe buscarse necesariamente mediante estrategias pedagógicas que reestructuren las relaciones de poder que tradicionalmente se han institucionalizado en la escuela.



Desde esta perspectiva, las relaciones entre los diferentes actores que participan del proceso educativo deben ser más horizontales y dialógicas, acercando no sólo a estudiantes y docentes sino también a directivas, administrativos, auxiliares y padres de familia (en general, todos los que componen a la comunidad educativa). Propiciar escenarios de intercambio entre personas con experiencias y roles tan diversos favorece la construcción de redes de relaciones que, de acuerdo con Lederach, podrían incluso ser estratégicas para resolver pacíficamente los diversos conflictos que naturalmente emergen en la cotidianidad. Durante este trabajo desarrollaremos la importancia que tiene modificar prácticas en la relación cotidiana en los colegios para que la educación para la paz adquiera un sentido transformador.

Al considerar específicamente la relación entre docentes y estudiantes, es importante recordar la crítica de Paulo Freire a lo que él denomina "educación bancaria", entendida como aquella en la que los estudiantes son considerados como recipientes vacíos en los que el docente, en tanto poseedor exclusivo del conocimiento, deposita algún contenido (Freire, 1970). Y es que desafortunadamente, gran parte de la educación actual continúa cimentada bajo el supuesto de que la preparación del plan de estudios es responsabilidad exclusiva del docente mientras que el estudiante se limita a acoger dicho plan. Más adelante se profundizará en la metodología de la educación popular como alternativa clave en el desarrollo de la educación para la paz. En las líneas que siguen señalaremos el modo en que la educación

para la paz constituye un ejercicio fundamental en el marco de cualquier proceso de su construcción.

Entendemos la construcción de paz como un proceso mediante el cual se exploran formas creativas y no violentas para resolver múltiples conflictos. Aunque usualmente aparece como un mecanismo propio del posconflicto, innumerables experiencias dan cuenta de esfuerzos de construcción de paz realizados antes e, incluso, durante el desarrollo de un conflicto armado. En este sentido no es oportuno pensar en tipologías o fórmulas para la construcción de paz, siendo cada experiencia única en sus características y desarrollo.

Lederach plantea que la firma de un acuerdo de paz no es la paz en sí misma, sino la creación de las condiciones oportunas para su construcción en un ejercicio de largo aliento que involucra a la sociedad en su conjunto. La experiencia demuestra que es posible desarrollar iniciativas de construcción de paz incluso cuando no existe un acuerdo oficial entre las partes, razón por la cual se puede decir que la firma no es un prerrequisito obligatorio aunque sí propicie un estado favorable para su consecución. Lo cierto es que, antes o después de la firma, la educación cumple un papel fundamental. De hecho, puede pensarse en ella como una estrategia de gestión de la diferencia, si su contenido está dirigido al desarrollo de habilidades para la resolución creativa y no violenta de los conflictos.

No es posible romper un largo ciclo de violencias si antes no se quiebran los esquemas de pensamiento

que condujeron a él. En el marco de un conflicto prolongado los actores, tanto primarios como secundarios (sociedad civil), configuran marcos de pensamiento desde los cuales elaboran su propia versión del conflicto y justifican sus acciones u omisiones. Cada una de las partes construye su propia verdad y la alimenta dogmáticamente restándole legitimidad a la otra u otras partes. Si dichos esquemas no cambian es imposible avanzar en la construcción de paz, toda vez que, como sugiere Lederach, es fundamental establecer redes de relaciones que aproximen dialógicamente a las partes y les permitan, no sólo resolver las incompatibilidades profundas que dieron origen al conflicto, sino construir nuevas dinámicas sociales. Por esta razón, el reconocimiento del otro como un interlocutor legítimo es indispensable para avanzar en la construcción de paz.

Usualmente asociamos la educación al aprendizaje. Lo cierto es que para aprender, muchas veces necesitamos desaprender primero y eso también se logra en los escenarios educativos. El desaprendizaje no es resultado de la voluntad de cada uno sino del acceso que tenemos a nuevos conocimientos acerca de algo que ya está en nosotros. Así, por ejemplo, la educación para la paz puede contribuir en la eliminación de los estereotipos sobre el conflicto y las partes involucradas, transformando nuestro modo de

considerarlos y de relacionarnos con ellos. Necesitamos trascender los rótulos y conocer las experiencias de vida, por supuesto no para justificar los actos sino para entender por qué se llegó a ellos. Comprender las complejidades del conflicto podría llevarnos a tomar nuevas posiciones y a definir el modo en que nos haremos parte del proceso de construcción de paz.

Ahora bien, la educación para la paz, como herramienta para la construcción de paz, debe involucrar a la sociedad civil, pero también, y quizás principalmente, a las partes más directamente confrontadas y afectadas. Lederach sugiere que la construcción de paz se logra mediante la creación de redes que comunican a todos los niveles de una pirámide social. A la luz de esta idea, la educación para la paz, en tanto estrategia para la construcción de

“ La educación para la paz, como herramienta para la construcción de paz, debe involucrar a la sociedad civil, pero también, y quizás principalmente, a las partes más directamente confrontadas y afectadas ”

paz, estaría llamada a propiciar la interlocución no sólo entre los diferentes niveles de la sociedad sino entre los diferentes actores que participaron activa o pasivamente del conflicto armado. En el caso colombiano, la educación para la paz debe asumirse no sólo desde y para la sociedad civil, sino que debe también involucrar de forma explícita a las víctimas y los desmovilizados. Etxeberria desarrolla en detalle la importancia de configurar una educación para la paz que más allá de visibilizar a las víctimas, las haga partícipes, no como objeto de estudio sino como

sujetos activos que participan incluso en la formulación del proceso educativo. Si las víctimas se integran de este modo, las versiones dominantes y no siempre justas acerca del pasado podrían ser sustituidas por las narraciones de quienes sufrieron los efectos de la violencia en su propia humanidad. No es igual hablar sobre el desplazamiento forzado desde la perspectiva de quienes apenas han oído de él en las noticias, que hacerlo desde la perspectiva de quienes experimentaron el desarraigo y todas sus consecuencias. Por supuesto, es importante diseñar estrategias para que la activa participación de las víctimas en el ámbito educativo no se convierta en un dispositivo de re-victimización. Preparar las condiciones adecuadas para que este escenario efectivamente propicie el diálogo y el aprendizaje, supone previamente identificar y problematizar los imaginarios y prejuicios que, tanto estudiantes como docentes, han incorporado consciente o inconscientemente, acerca del conflicto, la violencia y los diferentes actores involucrados en ellos. Incluso la participación de quienes fueron victimarios es importante para dislocar las apreciaciones maniqueístas que suelen propagarse en medio del conflicto armado. Poner en diálogo tantas experiencias como sea posible, nos permitirá conocer la historia desde diferentes perspectivas para desarrollar un análisis complejo, lleno de matices y múltiples aristas, y posiblemente despojado de los estereotipos que tan arbitrariamente elaboramos, muchas veces influenciados por los medios masivos de comunicación que difícilmente asumen posiciones neutrales.

Sin duda, pensar en un escenario semejante nos llevaría a considerar innumerables dilemas éticos y metodológicos que desbordarían los propósitos de este trabajo. No obstante, nos parece importante mencionarlo porque, como plantea Etxeberria, la transformación moral del victimario es uno de los desafíos que debe asumir la educación para la paz. Si la violencia es el desconocimiento del otro, la construcción de paz debe partir del reconocimiento de ese otro, a pesar de que haya sido en algún momento el que propiciara la violencia.

## **Propuesta Metodológica para la implementación de la Cátedra de la Paz**

En el desarrollo de este documento hemos expuesto argumentos que nos permiten evidenciar algunas de las falencias conceptuales y metodológicas de la Cátedra de la Paz, tal y como fue reglamentada en el decreto que le da vida. No obstante, consideramos que, más allá de todo cuestionamiento, Colombia experimenta un momento coyuntural clave en el largo camino de la construcción de paz y nuestro deber ético y moral está en sumar esfuerzos para robustecer ese proceso.

Luego de revisar las diversas definiciones de educación para la paz consideramos que, como la denomina Jares, ésta debe ser “crítica-conflictual-no-violenta” (Jares, 1999); tres características que determinan una perspectiva transformadora, ética y política, y que se constituyen en claves para la construcción de paz. Adicionalmente, proponemos que su objetivo ha de ser el de

transformar prácticas de vida, antes que introducir conocimientos a estudiantes “receptores” posicionados desde la pasividad. Y es que si bien el contenido de la educación para la paz tiene relevancia, el proceso a través del cual se lleve a cabo, es decir, la metodología y la concepción pedagógica que sustenta sus contenidos, son el sello diferenciador más importante en la transformación de valores y de prácticas de vida. Esta educación está asociada con dimensiones personales y sociales, con el intercambio con los otros y con la interdependencia como sujetos vivos (Salamanca, 2009). En este sentido es necesario pensar en metodologías acordes con estas dimensiones, las cuales emerjan de las relaciones sociales, del diálogo, y de construcciones colectivas que transformen el campo social y el campo personal. El objetivo fundamental de la educación para la paz debe ser el de transformar prácticas de vida para la construcción de una cultura de paz. Para lograr esto, proponemos tres elementos que han sido dejados de lado en el decreto 1038 de 2015. Estos son: 1. Metodología desde la Educación Popular para la implementación de los temas; 2. Implementación de algunas prácticas en el interior de las instancias escolares; 3. Evaluación y sistematización de la experiencia.



Fotografía tomada de [culturalinquieta.com/Natalia\\_Mindrun](http://culturalinquieta.com/Natalia_Mindrun)

## **1. Metodología desde la Educación Popular para la implementación de los temas**

Como se ha desarrollado el concepto de Educación para la Paz en los anteriores renglones, ésta da lugar a propuestas como la Educación Popular (Freire, Torres, Cendales, y otros) que tiene mucho que aportar a la base pedagógica y metodológica pues garantiza recoger y problematizar la realidad concreta. La educación para la paz que estamos considerando debe contener cuatro ejes fundamentales:

- 1) Aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- 2) Aprender a hacer para poder actuar sobre el entorno.
- 3) Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar

La educación para la paz debe formar sujetos para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, sujetos dispuestos a combatir las propuestas de alienación cultural y política.

con los demás en todas las actividades humanas.

4) Aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.

Estos verbos: SER, HACER, CONOCER, VIVIR, nos invitan a comprender la educación desde una perspectiva radicalmente distinta a lo planteado por la Educación Bancaria (Freire, Pedagogía del Oprimido). Pensar una educación diferente pasa por comprender que la educación es un proceso que transforma el modo de ser y hacer en la vida. Freire y otros teóricos de la Educación popular, han propuesto que es una experiencia pedagógica, pero también política y de transformación personal y social.

En este sentido es necesario determinar los contenidos de un proceso de Educación para la Paz, pero no resulta menos importante encontrar una metodología que realmente implique una experiencia transformadora en niños, niñas y jóvenes, y que redunde en ejercicios de construcción de paz para la sociedad. Es importante comprender que la Educación Popular tiene como premisa fundamental una comprensión del sujeto en la que éste tiene la posibilidad de tomar su realidad inmediata,

comprenderla y transformarla a partir de experiencias prácticas y llenas de sentido. A su vez, la educación para la paz debe formar sujetos para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, sujetos dispuestos a combatir las propuestas de alienación cultural y política.

Desarrollar ejercicios pedagógicos y metodológicos vivenciales, desde una perspectiva crítica y con fines de transformación de seres humanos y contextos, despierta la esperanza en que se logre el cuestionamiento del status quo y que desde los participantes de la educación para la paz se puedan transformar las bases que mantienen las violencias culturales y estructurales (Galtung, 2003).

## **2. Implementación de algunas prácticas en el interior de la instancia educativa:**

Desde la concepción más ortodoxa de la educación y de la relación estudiante-educador, el sistema impone disciplina, plantea jerarquías, fomenta la competencia y exalta todo tipo acciones individuales las cuales propician prácticas ajenas a la solidaridad y a la convivencia. Sería ingenuo pensar que a través de un escenario de cátedra los colegios transformaran sus prácticas cotidianas impuestas por años de regularización y debate pedagógico. Lo que sí podemos considerar es la posibilidad de que en el marco de la cátedra se implementen acciones, procesos o instancias que permitan VIVIR la construcción de paz, es decir, hacer realidad lo aprendido en el aula de clase. En este sentido,

proponemos ejercicios o acciones que permitan a los estudiantes reconocer a través de su propia experiencia formas no violentas de gestionar los conflictos. Tal como Fisas lo ha planteado, gestionar los conflictos óptimamente limita las respuestas a la franja del continuum del conflicto (Fisas, 2004).

Las acciones y propuestas que aquí se recogen buscan generar nuevas miradas sobre los ejercicios pedagógicos que cotidianamente se llevan a cabo en el interior de las aulas y las instituciones educativas. La intención es evidenciar las enormes posibilidades con las que cuentan docentes y estudiantes para trabajar alrededor de asuntos que pueden ser parte del andamiaje de la construcción de paz.

Autorregulación en actividades deportivas: la eliminación de la figura de un juez en el marco de la competencia supone un diálogo antes y durante la realización de este tipo de actividades. La construcción consensuada de un reglamento es un punto de partida que garantiza su aceptación ya que, al no ser impuesto, adquiere un fuerte valor simbólico que redundará en que los jóvenes inmersos en el juego vivan la experiencia de formas de relacionamiento alternativas. Además, dirimir situaciones de controversia durante el juego requiere necesariamente un intercambio de puntos de vista que debe, para concluir con éxito la actividad, resolverse a través del diálogo y del consenso (Toro, 2016).

Construcción de relatos biográficos desde el preescolar y la educación básica: una de las formas

de aproximarse a la memoria histórica desde los primeros niveles en la escuela es reconocerse como producto de interacciones históricas. Reconstruir historias familiares, de barrios y/o comunitarias, entre otras, permite que el estudiante conozca sus orígenes y dialogue con los actores de dichos escenarios para comprender su identidad.

Crear mecanismos para evidenciar la importancia del pasado frente a la comprensión del ahora desde edades tempranas reforzará la necesidad de mirar hacia atrás, de revisar componentes geográficos, sociales y personales. Esto ofrecerá además otras miradas en torno a la ciudad, al país y al mundo en el que vivimos.

Manejo de las basuras en las aulas y en las instituciones: si bien esta es una práctica cada vez más usual, es importante que se refuerce ante las necesidades ecológicas que se presentan en la actualidad. Que sean los estudiantes quienes tengan a cargo la labor de la separación de residuos y la señalización para un manejo adecuado de la basura, garantiza un proceso más efectivo y permanente. Además, es importante que se creen mecanismos en donde se haga uso del material reciclable para otras actividades en clase como la realización de objetos con botellas de plástico o sistemas de riego para plantas.

Prácticas sostenibles de consumo: frente al trabajo que se realiza en el aula (principalmente desde el área de ciencias naturales) sería importante introducir ejercicios prácticos que puedan ser asociados a los

Fotografía tomada de pinterest.com

elementos teóricos vistos en clase. Esto permitiría revisar niveles de consumo frente a los recursos naturales a través de sencillos ejercicios. Por ejemplo, se podrían analizar las facturas de agua y luz de los hogares, para tratar de entender las cifras mostradas y llegar a conclusiones en términos de consumo. De esta manera no solo se podrá reflexionar sobre el uso doméstico que se le da a los recursos sino incrementar la posibilidad de reducir los niveles de consumo que se hace de ellos.

Construcción consensuada de programas de estudio: responder a las inquietudes de los estudiantes es una tarea que la escuela no puede dejar de lado. Si la educación no tiene como principal objetivo contemplar los interrogantes, dudas y deseos de los estudiantes entonces gran parte de la tarea quedará sin realizar. Ofrecer la posibilidad de flexibilizar los programas de estudio para introducir temas y aspectos propuestos por los alumnos garantiza un compromiso que va más allá de atender lo que es de carácter obligatorio. Este ejercicio implica, claro está, un diálogo horizontal que rompa con las formas tradicionales de educar en donde el docente es el que habla desde una ubicación superior. Cuando los estudiantes hacen parte de esta toma de decisiones no solo se está trabajando en la construcción de consensos sino que se está respondiendo de manera efectiva al deseo de los estudiantes, quienes son el centro y el motivo del ejercicio académico (Freire, 1970).

Encuentros entre los diferentes miembros de la comunidad escolar: la conformación de pequeños

diálogos y el reconocimiento de las particularidades dentro de una misma institución puede ser una tarea útil a la hora de conocer al otro, reconociendo sus diferencias, su pasado, sus sueños y sus preocupaciones. Entablar diálogos entre los estudiantes de diferentes edades, docentes y miembros administrativos y de mantenimiento, entre otros, permitirá conocer más de cerca a las personas que diariamente hacen parte de un mismo espacio. Saber, a través de la voz del otro, que las necesidades y los retos son diferentes para cada uno, es una herramienta que muestra la importancia de la diversidad en un grupo. Conocer cómo es la zona de la ciudad donde viven los demás, las preocupaciones cotidianas y lo que genera satisfacción, entre otras muchas cosas, es empezar a tener miradas más sensibles, amplias y tolerantes.

Evaluar la evaluación: una de las formas de repensar este ejercicio puede ser introducir algunos elementos en ese esquema vertical en el que el docente decide si el estudiante ha hecho bien o mal sus deberes. La autoevaluación debe ser una herramienta cada vez más fuerte en el sistema educativo porque de hecho ya contempla una mirada distinta, autónoma y reflexiva. De la misma manera, se debe empezar a pensar en el ejercicio de la co-evaluación. La posibilidad de mirarse en grupo y de priorizar la capacidad colectiva sobre la personal brinda otra forma de revisar el proceso de aprendizaje. Es evidente que cambiar todo un sistema de calificación hace parte de algo mucho más estructural, pero abrir espacios en los que se puedan usar otras herramientas quizá sea un buen punto de partida.

## Sistematización, evaluación y transformación

Aunque no profundizaremos suficientemente en este último apartado, consideramos que la sistematización y evaluación de las múltiples experiencias educativas y sociales que se construyen o se construirán durante la implementación de la Cátedra de la Paz, son esenciales para transitar progresivamente hacia procesos más pertinentes y asertivos. Lejos de anquilosarse, proyectos educativos como el que nos ocupa, deben tener un alto grado de flexibilidad para adaptarse a las necesidades reales que enfrentan las personas en el marco de la construcción de paz. En este sentido, es necesario concebir las tareas de sistematización y evaluación como parte del proceso de implementación de la cátedra y no como un ejercicio de cierre.

Proponemos que la metodología de Evaluación de Impactos sobre Paz, Conflicto y Reconciliación (EIPC-R), puede ser una herramienta acertada para medir el impacto de la Cátedra de la paz, ya que es una herramienta de análisis para evaluar los proyectos que han sido diseñados e implementados con el propósito de contribuir en la resolución de un conflicto. Con ella se busca comprender si las transformaciones generadas son positivas o negativas, o si el desarrollo del proyecto generó nuevas conflictividades. No se trata de calificar o descalificar el proyecto sino de reconocer las ventajas y desventajas de su implementación con miras a cualificarlo en el futuro. Algunas experiencias (por ejemplo) no alcanzan el objetivo inicialmente previsto, pero dejan importantes aprendizajes que alimentan

Fotografia tomada de culturainquieta.com/MISHA GORDIN



y complejizan el proyecto respecto a su versión inicial. En este sentido la metodología busca identificar qué hicimos bien, qué cosas nos acercaron a la paz, y que generó nuevas conflictividades.

Consideramos que es necesario implementar esta herramienta o una similar para la evaluación de la Cátedra de la Paz porque, lejos de plantear que los evaluadores deben ser expertos externos, parte de la premisa de que los “expertos” idóneos para evaluar un proyecto son precisamente quienes lo vivieron. De este modo, un proyecto desarrollado en el marco de la escuela debe ser evaluado por quienes hicieron parte de él, aun cuando no hayan sido (necesariamente) sus protagonistas.

La metodología se compone de cinco momentos a través de los cuales las personas realizan el proceso de evaluación: 1) hacer una lectura rigurosa acerca del territorio o el ambiente en el que se desarrolla el proyecto, 2) conocer detalladamente el proyecto, 3) identificar cuál ha sido el impacto del contexto en el proyecto, 3) identificar cuál ha sido el impacto del proyecto en el contexto, y 5) identificar las tareas pendientes para traer paz y reconciliación al territorio.

## Conclusiones:

- La educación es, sin lugar a dudas, uno de los más poderosos dispositivos de transformación social puesto que posibilita el tránsito desde una cultura de violencia hacia una cultura de paz, entendida esta como el conjunto de cosmovisiones, creencias,

valores, actitudes y comportamientos que promueven el respeto por la vida, la libertad, los derechos humanos, la justicia, la solidaridad, la interculturalidad y el manejo dialógico de los conflictos.

- La Cátedra de la Paz, tal y como está concebida en el decreto 1038 de 2015, presenta numerosos vacíos metodológicos y conceptuales que dificultan su implementación efectiva en los colegios. No obstante, teniendo en cuenta que transitamos por un momento históricamente trascendental, consideramos que nuestro posicionamiento debe superar la esfera de la crítica para proponer alternativas de implementación que permitan avanzar en la consolidación de procesos cotidianos dirigidos hacia la construcción de paz. En otros términos, si bien no partimos del mejor de los escenarios posibles, podemos y debemos aprovechar las dinámicas que éste propicia para avanzar en el largo camino de la construcción de paz.

- Una de las grandes lecciones que nos dejan las experiencias que se han aplicado sobre educación para la paz, es que el proceso es tan o más importante que el contenido. Un vacío, bastante preocupante, del decreto 1038, fue precisamente dejar las metodologías y los procesos de lado, y pensar solamente en el contenido de lo que debería comprender la cátedra.

- Desde la revisión de la teoría y de la práctica hecha para este trabajo podemos concluir, sin temor a equivocarnos, que en todo ejercicio educativo es necesario pensar a los estudiantes en toda su complejidad (con sus emociones y reflexiones). Así, la educación se convierte en una experiencia que

permite vivir el contenido de lo que se quiere enseñar; una educación que le muestre a los jóvenes que es posible transformar sus contextos y comprender que los pueden transformar ellos mismos.

- La Educación para la paz, desde una perspectiva amplia y crítica, como la que intentamos dilucidar en este trabajo, debe educar a jóvenes, niños y niñas en la disidencia, en el valor de la diferencia, en el fortalecimiento de la autonomía para la toma de decisiones con criterio propio. Esto garantizará procesos de paz democráticos y duraderos.

- Por años numerosas organizaciones locales, comunitarias, académicas y no gubernamentales han desarrollado diversas iniciativas de educación para la paz y, como resultado, cuentan con valiosos aprendizajes, derivados en muchos casos de la experiencia, esto es, de los aciertos y desaciertos que se producen en el quehacer pedagógico cotidiano. Si bien estas experiencias fueron soslayadas en el diseño de la cátedra, las comunidades educativas pueden dar lugar al reconocimiento de las mismas en ejercicios exploratorios que alimenten sus propias definiciones en el marco de la cátedra.

- Cualquier iniciativa que surja desde la educación para trabajar alrededor de la construcción de paz debe contemplar a la sociedad civil y a las víctimas como protagonistas de ese proceso. Los relatos, las experiencias y las diferentes percepciones sobre el conflicto son elementos esenciales para una aproximación a la comprensión del mismo. En esa

línea sería importante que la Cátedra de la Paz incluyera de forma explícita iniciativas dirigidas al desarrollo de actividades y ejercicios que hagan visible la vivencia y la labor de estos actores.

- Si bien no es una tarea sencilla adaptar la implementación de la Cátedra de la Paz a las particularidades y las características de los contextos en los que se va a desarrollar, sería importante que el decreto hiciera alguna mención al respecto. No es posible desestimar las circunstancias locales y los esfuerzos propios de las comunidades en la construcción de paz porque es precisamente alrededor de estos elementos que se puede crear un diálogo desde la identidad y los objetivos comunes.

## Bibliografía

Etxeberria E, 2013. La educación para la Paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas. La Catarata. Madrid.

Fisas V, 2004. Cultura de Paz y Gestión de Conflictos: Barcelona: Icaria, Antrazyt, UNESCO.

Educar para una cultura de paz. En [http://www.izt.uam.mx/spring/wp-content/uploads/2013/11/Fisas\\_Educar-para-una-cultura-de-paz.pdf](http://www.izt.uam.mx/spring/wp-content/uploads/2013/11/Fisas_Educar-para-una-cultura-de-paz.pdf)

Freire, P, 1970. Pedagogía del oprimido. Herder & Herder, New York.

Galtung, Johan, 2003. "Violencia cultural", en Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bakeaz- Gernika Gogoratuz, Bilbao.

LEDERACH, John Paul, 2005. The Moral Imagination- The Art and Soul of Building Peace, Oxford University Press. Capítulos: 5, "On Peace Accords"; 8, "On Space"

LEDERACH, Juan Pablo, 1998. "Un marco englobador de la transformación de conflictos sociales crónicos" en [www.gernikagogoratuz.org](http://www.gernikagogoratuz.org), documento de trabajo.

Salamanca Rangel, Manuel Ernesto, 2009. Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Toro, JJ, 2016 ¿Una Catedra de Paz sobre futbol?. En [http://pacifista.co/una-catedra-de-la-paz-en-torno-al-futbol/?utm\\_content=buffer97f04&utm\\_medium=social&utm\\_source=twitter.com&utm\\_campaign=buffer](http://pacifista.co/una-catedra-de-la-paz-en-torno-al-futbol/?utm_content=buffer97f04&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer)

# Del presente a la historia

Pontificia Universidad Javeriana

*Federico Jaramillo Gamba*

La relación que mantiene el filósofo con su presente marca en gran medida su transcurrir teórico y práctico posterior. Es a través de las interacciones que establece el sujeto con su tiempo que adopta una postura o disposición frente a la realidad, un anacronismo o un desfasaje con su época que lo llevan necesariamente a asumir una posición crítica no solo frente a su presente sino también frente a la historia, si se entiende que dicha posición crítica implica una reconstrucción y una nueva manera de contemplar el pasado. Las reflexiones delineadas por Foucault y Agamben hacen patente esto, la filosofía, y más específicamente el filósofo, se constituyen a partir de la tensión siempre vigente entre pasado y presente. En *¿Qué es la ilustración?* y *¿Qué es lo contemporáneo?* Foucault y Agamben, respectivamente, abordan la particular relación que establece el filósofo con su actualidad, para así esclarecer cómo en ésta se encuentra el impulso originario de toda reflexión filosófica y el posicionamiento de una cierta actitud ante la totalidad de lo real. Sin embargo, hay que decir que esta relación no se mantiene en una suerte de solipsismo histórico, antes bien, el hacer filosofía del presente implica siempre un referirse al pasado.

Fotografía tomada de [cultura.miqueleta.com/Viktoria\\_Kollirova/GORDIN](http://cultura.miqueleta.com/Viktoria_Kollirova/GORDIN)

## I. ¿Qué es la ilustración? Una pregunta que rompe paradigmas

En el año 1784 Kant responde a la pregunta que, en palabras de Foucault, "la filosofía moderna no ha sido capaz de responder; pero de la que, tampoco, ha podido desembarazarse" (Foucault 1994: 1). Esta pregunta le da nombre tanto al breve ensayo kantiano como al del filósofo francés: ¿Qué es la ilustración? Se encuentra aquí una pregunta que en su momento respondía a una problemática sobre su propio presente, y es esto lo que Foucault destaca de la respuesta de su colega alemán, que inaugura una nueva forma de teorizar sobre el presente que ningún filósofo había explorado con anterioridad. Esta nueva manera de preguntarse radica en colocar el acontecimiento del que se hace mención no como parte de una realización histórica, o como un proceso con una finalidad de orden teleológico, sino más bien como "una diferencia: ¿Qué diferencia introduce el hoy en relación con el ayer?" (Id., 3).

A pesar de que se reconoce el carácter circunstancial de la respuesta de Kant, lo que se describe en él como "el momento en el que la humanidad va a hacer uso de su propia razón sin sometimiento a autoridad alguna," (Id., 7), guarda relación, según Foucault, con las tres Críticas kantianas. La crítica se refiere aquí a la delimitación racional de "lo que se puede conocer, lo que se debe hacer y lo que se puede esperar" (Ibid). Ahora bien, como texto histórico, el ensayo de Kant parece situar a la Ilustración como parte del movimiento en conjunto de la historia, pero introduce

una noción de responsabilidad individual dentro en ese transcurrir. A los ojos del filósofo francés lo que es importante de este ensayo dentro de la historia de la filosofía es que: 1

ese pequeño texto de Kant se encuentra, de alguna manera, sobre la línea que une los planos de la reflexión crítica y de la reflexión sobre la historia. [...] me parece que es la primera vez que un filósofo reúne, de manera estrecha y desde el interior, el significado de su obra en relación con el conocimiento, una reflexión sobre la historia y un análisis particular del momento singular en el que escribe y por causa del cual escribe. Me parece que la novedad de ese texto es la reflexión sobre el "hoy" como diferencia en la historia y como motivo para una tarea filosófica particular (Foucault 1995: 7, 8).

Parece entonces que el escrito de Kant representa una nueva manera de filosofar respecto al presente del filósofo, al considerar el presente como una circunstancia particular y digna de ser pensada. Es a partir de allí que Foucault reconoce en el texto kantiano "el esbozo de lo que podría llamarse la actitud de la modernidad" (Foucault 1994: 8). Normalmente se considera la modernidad como una época más dentro de la historia -delimitada por un orden cronológico-; sin embargo, es necesario preguntar si no es más bien un actitud, como lo sugiere Kant en el ensayo sobre la Ilustración. Esto implica entender la modernidad menos en un sentido cronológico que como una forma de pensar, hacer y decir, lo cual se asemeja con claridad al carácter práctico del ethos griego. Las investigaciones se circunscriben entonces a un "indagar sobre cómo la actitud de modernidad, desde su propia formación,

se encuentra en lucha con actitudes de 'contra-modernidad' (Ibd).

¿Cómo caracterizar entonces esa actitud de modernidad? En un principio, parece que se identifica con cierta "ruptura con la tradición, sentimiento de la novedad, vértigo de lo que ocurre" (Ibd). La figura de Baudelaire como artista moderno resulta esclarecedora en este punto, ya que no se trata simplemente de reconocer el presente y su contingencia, sino de "aprehender lo que hay de heroico en el momento presente." (Id., 9). Es, a su vez, una reafirmación del instante como algo eterno, entendiendo de esta manera el movimiento histórico no como devenir puro sino como excepción. De ninguna manera esta actitud consiste en "sacralizar el momento que pasa para intentar mantenerlo o perpetuarlo" (Ibd), sino en extraer de la circunstancia su contenido histórico y poético con el propósito de transfigurarlo. La imagen del artista como aquel que recrea constantemente su presente resulta esencial para entender esta noción de actitud contemporánea. En cierta medida parece que la actitud de modernidad no es otra cosa que franquear los límites que nuestra misma realidad nos impone, haciendo así del presente un instante que se capta a través de su transformación. Esta misma disposición personal se traduce en una concepción del sujeto como un ser que "hace de su cuerpo, de su comportamiento, de sus sentimientos y pasiones, de su existencia, una obra de arte" (Id., 10), lo cual hace referencia al hombre como un ser que se inventa y construye permanentemente.

Este nuevo tipo de interrogación filosófica y actitud frente al presente, cuyas raíces encontramos en la Ilustración, no se reduce a la disposición caracterizada anteriormente, pues tiene que ver también con lo que Foucault denomina un ethos filosófico. Por este tipo de ethos entiende una manera de abordar críticamente nuestro ser histórico. Este ethos se entiende negativamente en la medida en que se piense la Ilustración como un hecho histórico respecto del cual hay que estar a favor o en contra; en realidad, al hacer el análisis de nosotros mismos como seres históricamente determinados, encontramos que dicha disyuntiva no hace honor a la esencia de la Ilustración, que consistió en inaugurar un nuevo modo de pensar y filosofar que pone como objeto de la teoría el preguntarse por el presente. Está claro entonces que este ethos necesita contar un carácter positivo, el cual sería "una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica de nosotros mismos" (Id., 13, 14). Como ya se dijo, la crítica responde a un señalamiento de los límites, sin embargo, este ethos tiene que ver con encontrar dentro de esos límites lo que es contingente y circunstancial, es decir, una conversión o una crítica práctica que reconoce en los límites la posibilidad de transgredirlos. Parece entonces que esta conversión tiene como consecuencia que la crítica no puede ser una búsqueda de estructuras universales, sino más bien "una indagación histórica a través de los eventos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos, decimos" (Ibd). Dicha crítica, según Foucault, será genealógica en su finalidad y arqueológica en su método, ya que no se trata de encontrar las condiciones

Fotografía tomada de culturainquieta.com/Thomas Barbey



universales de lo que somos o fuimos sino de analizar los discursos que articulan las prácticas como eventos históricos. Es importante destacar que esta ontología crítica no tiene la pretensión de hacer cambios globales, es por ello que se debe aprehender el cambio como circunstancial y entender cómo y qué tan deseable es dentro del organismo histórico social. Si algo es rastreable a lo largo de la historia es debido a que las pretensiones globales de cambio devienen en perpetuar las mismas estructuras. De allí que:

Caracterizaría, por lo tanto, al ethos filosófico propio de la ontología crítica de nosotros mismos, como una prueba histórico-práctica de los límites que podemos traspasar y, por ello, como trabajo de nosotros-mismos sobre nosotros-mismos, en la medida en que seamos seres libres (Id., 15).

Una posible objeción a la propuesta de Foucault radicaría en la posibilidad que tenemos los hombres de ser determinados por estructuras más generales e incognoscibles, después de todo no conocemos (ni podemos conocer) a cabalidad los límites históricos en los que estamos situados. Sin embargo, la ontología crítica se propone encontrar la manera de desconectar las capacidades e intensificación de las relaciones de poder, su homogeneidad en el estudio de los sistemas prácticos, y entenderlos como formas de racionalidad que estipulan el hacer y buscan las interacciones entre ellos. Su sistematicidad propende por entender cómo nos configuramos como sujetos morales, que ejercen y soportan relaciones de poder y que configuran un saber; y su generalidad, finalmente, viene a ser que estas indagaciones histórico-críticas

tienen como objeto, al menos en Occidente, situaciones recurrentes dentro del transcurrir histórico.

## II. Lo contemporáneo

Después de hacer un breve desarrollo de lo expuesto por Foucault en su texto *¿Qué es la Ilustración?*, ahora se revisará el análisis que hace Agamben sobre la noción "lo contemporáneo". Para esto, resulta imprescindible entender qué es (según el autor) lo intempestivo. En un primer momento, esta noción se refiere a lo inactual o lo anacrónico y, en este sentido, se constituye en el antónimo por definición de "contemporáneo". Nietzsche hace uso de este término en las *Consideraciones intempestivas*, las cuales son reflexiones acerca de diversas problemáticas que le atañen a su presente; sin embargo, dichas reflexiones se enmarcan en un desfase y un anacronismo, por el cual establece una distancia con su tiempo que posibilita un ser "capaz, más que el resto, de percibir y aferrar su tiempo" (Agamben 2008: 1). Lo intempestivo deviene entonces en un cierto tipo de alerta sobre el espíritu de su época frente al compromiso histórico.

Esa distancia con respecto al presente no implica abocarse a vivir en el pasado. De hecho, el hombre contemporáneo "puede odiar a su tiempo, pero entiende en cada caso pertenecerle irrevocablemente, sabe de no poder escapar a su tiempo" (Ibd). La práctica del contemporáneo debe consistir en un adherirse a su tiempo tomando distancia al mismo tiempo con respecto a él. Al tomar cierta distancia, al contemplarlo como objeto, el hombre contemporáneo

vislumbra en (su) tiempo mucho más que aquellos que se sienten parte integrante de él. Para ejemplificar esta actitud, Agamben trae a colación un poema de Osip Mandelstam en el que el poeta habla sobre la relación con su tiempo a partir de la figura de una bestia cuyas vértebras han sido despedazadas. El poeta viene a ser la ruptura entre dos épocas, entre dos vidas; una, la singular y contingente; y, la otra, la del tiempo colectivo e histórico, que es a su vez ruptura pero también aquello que debe permitir al tiempo componerse:

El poeta, en cuanto contemporáneo, es esa fractura, es eso que impide al tiempo componerse y, a su vez, la sangre que debe suturar la rotura [...] No solo la época-fiera tiene las vértebras despedazadas, sino vek, el siglo apenas nacido, con un gesto imposible para quien tiene la espalda rota, quiere volver hacia atrás, contemplar las propias huellas y, de este modo, muestra su rostro demente (Id., 2, 3).

El poeta, como contemporáneo, es entonces "aquel que tiene fija la mirada en su tiempo, para percibir no las luces, sino la oscuridad" (Ibd). Para aquel que "practica" la contemporaneidad, según Agamben, el tiempo es oscuro y encierra dentro de sí mismo una tiniebla. Pero ver la oscuridad no implica necesariamente ausencia de luz, es un ejercicio de aplacar las luces que vienen del presente para poder observar lo que éstas ocultan, esto es, la oscuridad; el contemporáneo se entiende dentro de esa misma oscuridad y la interpela constantemente al tener claro que es algo que le atañe. No obstante, la oscuridad puede ser entendida en el sentido de las luces del

pasado que se alejan continuamente. El contemporáneo no solo es aquel que es capaz de vislumbrar las tinieblas de su presente, sino también aquel que percibe en dicha oscuridad las luces que se retiran: "Es decir, aún: ser puntuales a una cita a la que solo se puede faltar" (Id., 4). Bajo esta mirada el presente no solo es lo más lejano, sino también lo inalcanzable. Es en este punto donde lo intempestivo y lo anacrónico aparecen como urgencia y potencia transformadora, ya que aferran el presente a un "demasiado" pronto que es, también, un "demasiado tarde", de un 'ya' que es, también, un 'no aún'" (Id., 5).

Para entender mejor esta noción de contemporaneidad Agamben toma como ejemplo la moda. El carácter discontinuo de la moda, que mantiene una relación con el tiempo, hace imposible fijarla dentro de un orden cronológico. El tiempo de la moda está siempre detrás de sí, es una lejanía, ya que ésta no está nunca sujeta a una espacio-temporalidad. La moda no solo mantiene esa lejanía con el presente, sino que entabla una relación con el pasado y el futuro, revitaliza aquello que se daba por muerto y crea aquello que no ha sido pensado. Cuando algo acontece empieza en ese mismo momento a dejar de ser.

Pero el mismo ser del contemporáneo reconoce en el tiempo presente lo arcaico, esto es, la presencia del arké u origen, no como origen cronológico, sino como un pasado histórico que constantemente interpela el presente, que se circunscribe en las relaciones del sujeto y su contexto. Es por ello que "el desvío -y al mismo tiempo la cercanía- que definen la

contemporaneidad tienen su fundamento en esta proximidad con el origen" (Id., 5). De este modo, el acceso al presente se presenta arqueológicamente, sin retroceder necesariamente a un pasado remoto sino, más bien, en el explorar las circunstancias históricas del origen y cómo se experimentan en nuestro tiempo. El presente deviene lo no-vivido en todo lo vivido, es decir, lo que no pasó se distingue en el ahora como acontecimiento: "La atención a este no-vivido es la vida del contemporáneo. Y ser contemporáneos significa, en este sentido, volver a un presente en el cual nunca hemos estado" (Id., 6, 7).

Al teorizar sobre su presente, se crea una discontinuidad en la que el contemporáneo rompe con la homogeneidad del tiempo lineal. Crea, como se dijo anteriormente, una ruptura en el transcurrir lineal del tiempo, y es precisamente allí donde es capaz de vislumbrar el encuentro entre todos los tiempos y generaciones que acontecen en el presente:

Ello significa que el contemporáneo no es solamente aquel que, percibiendo la oscuridad del presente, aferra la inamovible luz; es también aquel que, dividiendo e interpolando el tiempo, está en grado de transformarlo y de ponerlo en relación con los otros tiempos, de leer de modo inédito la historia, de "citarla" según una necesidad que no proviene en algún modo de su arbitrio, sino de una exigencia a la cual no puede no responder (Id., 7).

Esta actitud a la que responde la contemporaneidad se constituye como un hacer teórico y práctico, como una construcción histórica entre el presente y el pasado, una búsqueda del arké y la



oscuridad del tiempo, que se nos presenta como una luz a lo lejos, como una cita a la cual solo se puede faltar, como una coyuntura entre lo que no es y lo que ya fue.

### III. Consideración final:

Parece bastante clara la semejanza tanto en la propuesta de Agamben como en la de Foucault. Ambos reconocen la contemporaneidad o modernidad no como una noción metafísica o epistemológica sino (más bien) como una actitud. Pero dicha actitud no se manifiesta solo como un hacer práctico, ya que la relación del sujeto con el presente determina en gran medida la relación que este mantiene con su historia. Quizás la pregunta que ambos tratan de responder, no es otra distinta a cuál es la tarea del filósofo y a qué compromisos está sujeto teniendo en cuenta que está obligado a reflexionar sobre su presente.

El propósito de este ensayo, era delimitar en qué medida la relación del hombre con el ahora es en gran medida la responsable de las diferentes concepciones de la historia. Pero, ¿por qué se da esto?, ¿por qué el teorizar sobre el presente tiene una repercusión necesaria en el pensar sobre el pasado? Para entender esto hay que escapar de la noción reduccionista según la cual somos hijos de nuestro pasado. Es cierto que el tiempo histórico se configura a partir de diferentes procesos que le preceden, sin embargo, no es solo que se configure sino que dialoga con ellos, es lo que Agamben denomina el ark; el origen parece estar constantemente luchando en el presente. Es por ello

que debemos entendernos como seres históricamente determinados, como pertenecientes a estructuras que se han configurado a través de una serie de acontecimientos que las han hecho ser lo que son. La actitud ontológica-crítica que piensa su presente como ruptura, como fractura, y no como una época en la que resplandecen las virtudes del hombre, permite ver esto: el encuentro de la historia. Es por ello que tanto Foucault como Agamben circunscriben la investigación del contemporáneo a un hacer arqueológico y a una finalidad genealógica. La búsqueda histórica se juega entonces en indagar las prácticas discursivas que han determinado al tiempo, más que en hallar estructuras de valor universal y general. El ser consciente sobre su tiempo y su historia hace de la realidad un compromiso que pasa por el sujeto, no es solo un imperativo el ser conscientes de nuestro ser histórico sino también el reconocer los límites e intentar franquearlos.

Es diciente que ambos filósofos hayan hecho uso de poetas para ejemplificar la actitud que estaban tratando de recrear. La figura del artista, especialmente en Foucault, es el icono por antonomasia de lo que es ser moderno o contemporáneo. Dentro de las artes el mundo no se ve como representación sino como cambio, el artista capta el mundo y franquea sus límites al poner a disposición de su voluntad el ser histórico de su época, el espíritu de sus coterráneos. La ontología histórico-crítica por la que Foucault propende entiende la crítica como la aprehensión de los límites del conocer, hacer y decir, y como un intento de transgredirlos. Es un constante recrear lo que Agamben denomina vida singular a través de

la vida histórico-colectiva. Estamos irrevocablemente abocados a este ser histórico determinado del que se hablaba anteriormente, no obstante, aquel que reflexiona sobre su tiempo se ve en la capacidad de transfigurar ese ser tras entenderlo. Es por ello que la realidad para el artista se presenta como un compromiso vital. En primera instancia hay que entender la singularidad y contingencia del presente para delimitarlo dentro de esa des-homogeneidad de la cual Agamben hace mención, para así entenderla como una excepción que es digna de ser pensada y transformada. Hay que hacer de la vida una obra de arte, entendernos tanto dentro como por fuera de nuestro tiempo, captarlo en todas sus dimensiones y transfigurar los discursos que nos son dados, franquear los límites que nos imponen. Esa es, finalmente, la verdadera tarea del contemporáneo.

## Bibliografía

-Foucault, M (1994). "¿Qué es la ilustración?" [en línea], disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/modernidad/que-es-la-ilustracion.pdf>, recuperado: mayo 2015.

-Agamben, G (2008). "¿Qué es lo contemporáneo?" [en línea], disponible en: <http://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>, recuperado: mayo 2015.

# El concepto de lo político: una introducción a la relación entre violencia y política

Universidad de los Andes

*Sergio Carvajal Gallego*

La obra de Carl Schmitt es provocadora y su lectura resulta refrescante en un mundo en el que se tiende a creer, cada vez más, que lo político es aquello que tiene lugar únicamente en el aburrido y formal ámbito de las instituciones públicas. A través de una crítica al liberalismo y sus conceptos, Schmitt elabora una potente definición de lo político que amplía significativamente el horizonte de análisis de la teoría y la reflexión política. Su obra se ha consolidado desde finales del siglo XX como un valioso insumo a las discusiones contemporáneas sobre la violencia, el orden y la política, siendo consultada y debatida por destacados pensadores de todos los rincones de espectro político. El presente trabajo busca examinar algunos apartes de El concepto de lo político, haciendo énfasis en los elementos útiles que la obra contiene para pensar la relación entre violencia y política.

## I. Lo político como antagonismo existencial

Como su título lo indica, la pregunta por la esencia de lo político es el cuestionamiento fundamental que motiva la reflexión de Carl Schmitt. La manera en que el jurista alemán plantea su investigación lo ubica inmediatamente en discusión con la opinión dominante en Europa desde el siglo XIX, según la cual lo político es aquello relacionado con el Estado. Al equiparar llanamente lo político con lo estatal, los juristas y filósofos de esta época evadían la dificultad de dar una respuesta sobre la particularidad de cada uno de estos conceptos. Al hablar de lo político se presupone la existencia natural del Estado, ignorando así la especificidad histórica de su formación. También



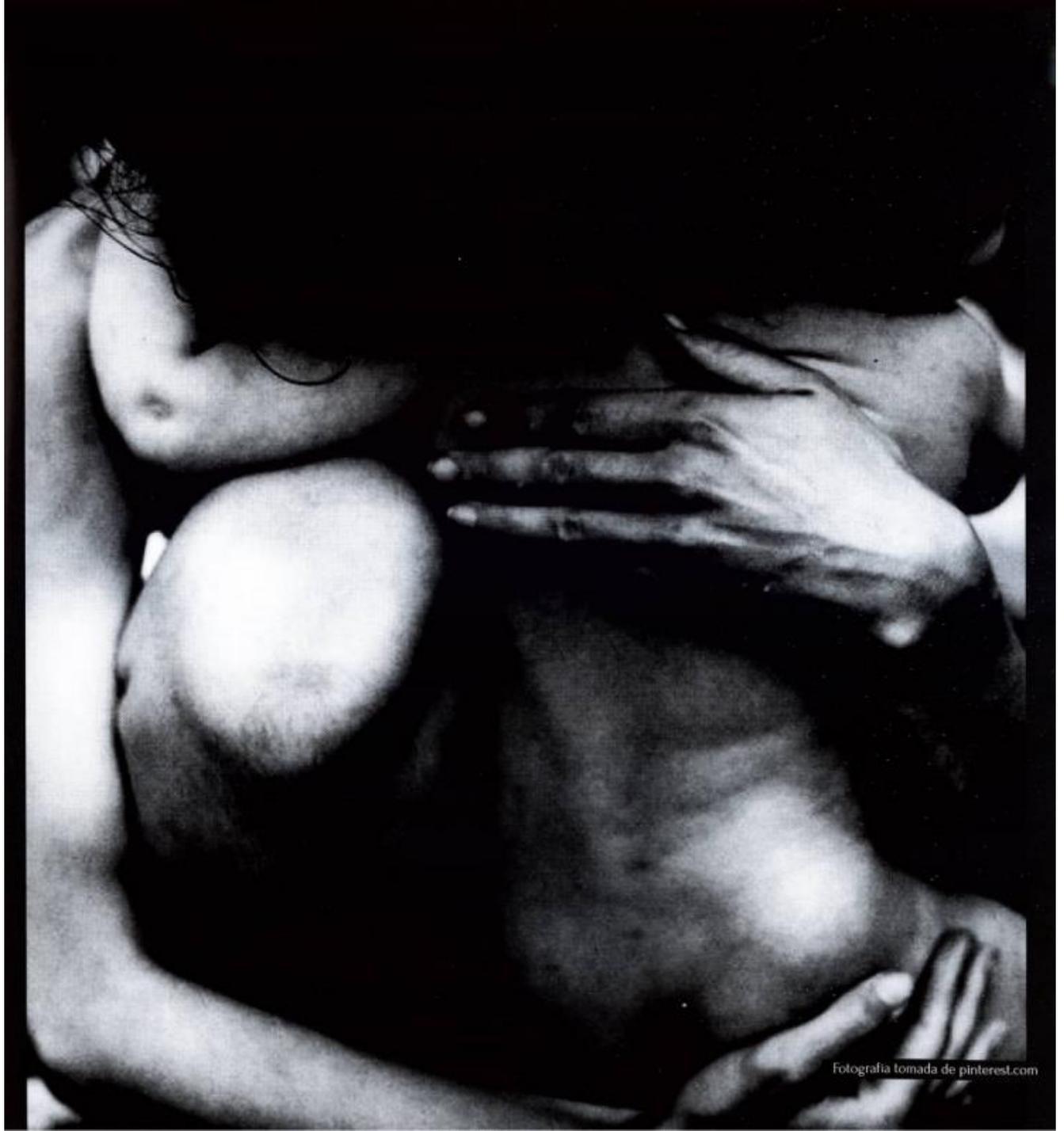
las concepciones que definían la política como la aspiración a participar en el poder y en su distribución se mostraban como insuficientes para Schmitt, pues el poder era entendiendo -en este caso- como el poder del Estado. De esta manera, aunque Schmitt reconoce que el Estado es la unidad política predilecta de su época, la pregunta por la esencia de lo político busca determinar lo que le da su sentido a este modo particular de estar de un pueblo en un territorio determinado.

La pregunta por la esencia de lo político es radical, de allí que el método que se emplee para responderla deba serlo también. Carl Schmitt se propone identificar las categorías que son específicamente políticas. De este modo, debe evitar utilizar criterios propios de otros dominios de la vida humana tales como la moral, la economía o la estética, donde las distinciones entre lo bueno y lo malo, lo benéfico y lo perjudicial o lo bonito y lo feo, funcionan todavía como estructuras de carácter valorativo. En consecuencia, Schmitt sostiene que “la distinción política específica, aquella a la que pueden reconducirse todas las acciones y motivos políticos, es la distinción de amigo y enemigo” (Schmitt 2014: 59). El jurista alemán insiste en que a través de esta definición no pretende ofrecer una descripción completa del campo de lo político ni de su contenido particular, sino tan solo establecer un criterio autónomo que permita comprender aquello que hace que una práctica o valoración sea propiamente política. La distinción de amigo-enemigo es autónoma en tanto no se fundamenta en los otros dominios de la vida humana enunciados anteriormente

(y tampoco se la puede reconducir a ellos), pues el que un grupo sea calificado como enemigo poco y nada tiene que ver con una valoración moral (del tipo, esto es malo) o con un juicio estético (del tipo, esto es feo).

Ante la posibilidad de equivoco o malentendido, Schmitt procede a demostrar que lo político, como campo autónomo que se rige por el criterio de la distinción entre amigo y enemigo, tiene por cometido señalar que entre dos grupos se ha alcanzado el grado máximo de intensidad de una asociación o disociación. Esto significa que cuando se habla del enemigo en términos políticos en ningún caso se hace referencia al estado psicológico de rechazo que un individuo puede sentir por otro. Por el contrario, “sólo es enemigo el enemigo público, pues todo cuanto hace referencia a un conjunto tal de personas, o en términos más precisos a un pueblo entero, adquiere eo piso carácter público” (Id., 61). Así pues, lo político excluye las animadversiones entre individuos y comprende únicamente aquellas oposiciones que se dan en un medio social de manera tan intensa que logran formar identidades colectivas que se reconocen como antagónicas.

Hay que entender, entonces, que la profundidad del criterio amigo-enemigo se encuentra en el hecho de que el enemigo político es aquel que se reconoce como radicalmente otro, como existencialmente diferente. En tanto lo político describe un cierto grado de intensidad de la asociación o disociación de hombres, la oposición política aparece en el momento en el que se reconoce que la forma de vida propia de una colectividad es incompatible con la existencia



“Solo es factible hablar de una conducta específicamente política cuando se presupone la posibilidad real de que tenga lugar un enfrentamiento violento entre enemigos.”

de otro grupo. En su más crudo extremo, el antagonismo político puede expresarse de manera tan intensa que no es posible para sus actores hallar una manera de resolver sus conflictos más que a través del uso de la violencia, “pues [según Schmitt] es constitutivo del concepto de enemigo el que en el dominio de lo real se dé la eventualidad de una lucha” (Id., 64). La violencia aparece en el pensamiento de Carl Schmitt como una posibilidad que fundamenta la existencia de la política. De manera que solo es factible hablar de una conducta específicamente política cuando se presupone la posibilidad real de que tenga lugar un enfrentamiento violento entre enemigos.

El pensador alemán es enfático en señalar que con esto no se busca proponer una definición de lo político belicista, guerrerrista o militarista. Lo que está en juego en la definición de lo político de Schmitt no es una serie de proposiciones normativas orientadas a sostener que a todo enemigo político se lo deba exterminar violentamente, sino más bien la afirmación de que la existencia política de un pueblo está determinada por la posibilidad fáctica de un enfrentamiento violento con quienes se ha decidido identificar como enemigos. No es necesario que el

antagonismo tenga como desenlace el enfrentamiento violento o la guerra para que el carácter polémico de lo político se exprese constantemente en la vida de las sociedades: “Todos los conceptos, ideas y palabras poseen un sentido polémico; se formulan con vistas a un antagonismo concreto, están vinculados a una situación concreta cuya consecuencia última es la agrupación según amigos y enemigos” (Id., 63). Arriesgándonos a ser inmoderados en nuestra interpretación se podría plantear, siguiendo a Schmitt, que lo político se entiende en un sentido amplio, pues parece ser un rasgo inherente a la existencia histórica y social del ser humano. Así por ejemplo, no importa cuan recurrente se haya vuelto el uso del adjetivo “político” como algo negativo que demostraría la falta de objetividad del señalado y el desprendimiento apolítico de quien lo enuncia, la polémica entre quienes se acusan mutuamente en este sentido sigue siendo algo político siempre que se los agrupe en términos de amigo y enemigo.

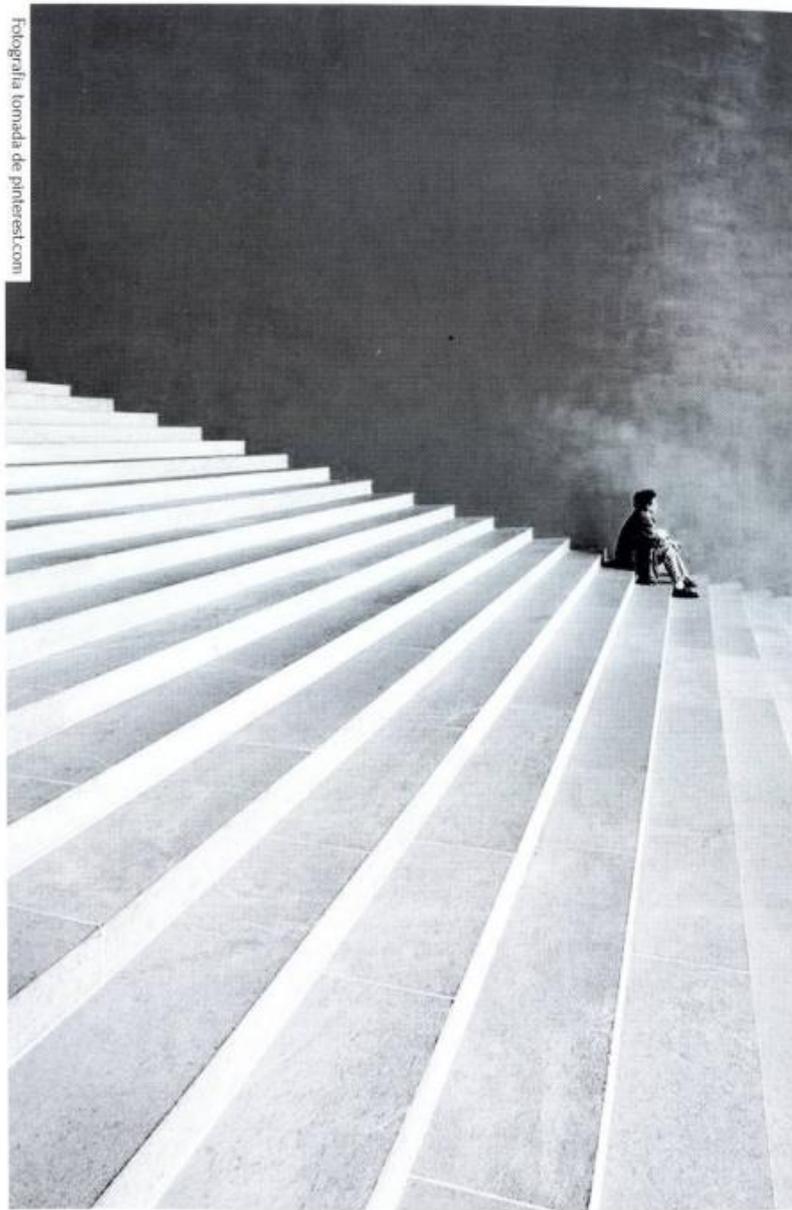
## II. Estado y unidad política

Schmitt señala que no es necesario que los pueblos existentes sobre la tierra se encuentren permanentemente enfrentados de manera violenta para que se pueda entender que el concepto de lo político, en su esencia, implica la posibilidad de que este enfrentamiento se de eventualmente. Pero la capacidad de tomar la decisión de si efectivamente se da o no un conflicto violento es lo que define que un grupo se pueda considerar una unidad política. La equiparación entre lo político y lo estatal que

Schmitt discute en principio se fundamenta en que en Europa, aproximadamente desde el siglo XVII, el Estado ha sido la unidad política soberana por excelencia, es decir, la entidad con la capacidad de tomar la decisión sobre quién es amigo y quién es enemigo en el momento decisivo, es decir, en el momento de la confrontación. Schmitt reconoce que esta capacidad puede ser adquirida por grupos de naturaleza originalmente distinta a la política, como los grupos religiosos cuando declaran la guerra a otros grupos, o las clases sociales en el caso de las revoluciones proletarias; pero a su vez destaca que en el momento en que son capaces de marcar la pauta en el momento decisivo, su naturaleza se vuelve política (mientras que lo religioso o económico pasa a un segundo plano). Aunque la aparición de grupos terroristas transnacionales suscita un interesante debate en torno a la idoneidad de pensar al Estado como la única unidad política contemporánea, para propósitos de esta exposición restringiremos de ahora en adelante el uso de ese concepto al Estado.

La tradición jurídica occidental reconoce el *ius belli* –derecho a la guerra– como una atribución inherente al Estado. Para Schmitt es precisamente esto lo que define el carácter político de la unidad política por excelencia, pues en él se consagra la capacidad de determinar por propia decisión que se debe combatir contra quien ha sido declarado el enemigo. También en él se revela con crudeza la relación entre violencia y política, pues “significa la doble posibilidad de requerir por una parte de los miembros del propio pueblo la disponibilidad para matar y ser muertos, y por la otra de matar a las personas que se encuentran

Fotografía tomada de pinterest.com



del lado del enemigo" (Id., 76). Esto solo es posible de manera efectiva si en condiciones de normalidad el Estado es capaz de consolidarse como una verdadera unidad política a través de la pacificación completa de su territorio, teniendo el monopolio absoluto del uso de la violencia legítima. Como lo sugiere Mery Castillo, la relación entre política y violencia también se podría pensar a partir del hecho de que requerir unitariamente de los miembros del propio pueblo para luchar contra el enemigo, es de suyo una homogenización que violenta la pluralidad de identidades y realidades que habitan dentro del territorio que el Estado controla (Castillo 2012: 40, 41).

Esta necesidad de pacificación interna es lo que le da la potestad al Estado de ejercer la violencia contra aquel que sea declarado enemigo interno. Dependiendo de las características de éste, la unidad política se puede disolver en virtud de una guerra civil y, en dicho caso, la violencia será el medio predilecto a través del cual se decidirá el futuro de la unidad. La imposibilidad de pacificar internamente su territorio también impide que el Estado actúe de manera unitaria con respecto a los enemigos externos, por lo que esta tarea parece ser prioritaria dentro de lo que podríamos llamar la lógica de Estado.

A partir de lo anterior, surge el interrogante acerca de si la guerra civil es el único escenario en el que el Estado aplica la lógica de la violencia para mantener la unidad política pues, según Schmitt, toda sociedad ha contado con formas de proscripción del enemigo interno: desde las más evidentes como el destierro u ostracismo, hasta las formas jurídicas o retóricas que



Fotografía tomada de pinterest.com

de manera menos evidente señalan a determinados colectivos con razones que justificarían su identificación como enemigos. La historia reciente del mundo, en general, y de Colombia, en particular, invitan a pensar con profundidad en este aspecto, ya que es preciso identificar formas sutiles de violencia que se ejercen constantemente dentro del marco del derecho.

### III. Consideraciones sobre la violencia y la política

Nuestra breve exposición de los primeros apartes de El concepto de lo político de Carl Schmitt nos ha aportado algunos elementos para determinar la relación entre violencia y política. A modo de conclusión, esbozaremos un posible intento de respuesta a una de las preguntas que el curso plantea con el fin de ampliar y precisar nuestra reflexión: ¿puede instrumentalizarse la violencia para fines políticos?

La necesidad que tiene el Estado de conservar la paz y la unidad en el interior de su territorio demuestra de manera precisa que en el pensamiento de Carl Schmitt se pueden encontrar importantes elementos que sugieren la fundamental instrumentalización de la violencia para fines políticos, pues es donde más claramente se expresa el esquema de medios y fines que caracteriza este tipo de pensamiento. En rigor, se podría decir que este esquema es transversal a los otros fragmentos expuestos hasta ahora. Así por ejemplo, la violencia sería el medio extremo al que

recurrirían los grupos cuando sienten que su existencia se ve amenazada por la colectividad identificada como enemiga, de tal manera que si el fin es conservar la propia forma de vida la posibilidad de un encuentro violento se encuentra siempre latente y es el fundamento de todo lo político. Las contundentes advertencias que diversas escuelas críticas de pensamiento del siglo XX han realizado con respecto a los peligros del pensamiento instrumental, nos exigen identificar con claridad las consecuencias normativas de un pensamiento como el de Schmitt, en términos de que pareciera legitimarse el exceso de fuerza y violencia en nombre de la razón de Estado. Esto no es sorprendente si se tiene en cuenta que por largo tiempo el nombre de Carl Schmitt fue recordado con sospecha y desdén debido a la vinculación oficial que tuvo con el partido Nacionalsocialista. No obstante, quisiera sugerir que el pensamiento de Schmitt no se agota en este tipo de problemas y que, por el contrario, ofrece una importante perspectiva para la reflexión contemporánea de lo político.

El pensamiento de corte realista de Carl Schmitt resalta, como ya lo hemos repetido numerosas veces, que la violencia como posibilidad tiene la naturaleza de fundamento de lo político. Hemos sugerido también que esto ressignifica de manera amplia el sentido del concepto, pues llama la atención sobre las múltiples dimensiones en que lo político aparece. Recordemos que según el pensador alemán lo político puede “extraer su fuerza” de todos los ámbitos de la vida social en los que se pueda presentar una lucha o antagonismo, capaz de dar pie a agrupaciones de amigos y enemigos. Schmitt dice, en consecuencia,

Fotografia tomada de [culturalinquieta.com](http://culturalinquieta.com)/Kylli Sparre



que lo político no describe un campo determinado y concreto de la realidad, como a veces pareciera sugerir el pensamiento liberal al hacer énfasis en el papel definitivo de las instituciones. La difundida opinión de que lo político es únicamente aquello que tiene lugar en el congreso, la presidencia, el consejo municipal o las otras burocracias administrativas, además de generar una tremenda apatía entre quienes asocian estas entidades con la corrupción, el oportunismo o el clientelismo, oculta la multidimensionalidad de la política.

Tomarse en serio el planteamiento de Schmitt no tiene porqué llevarnos a pensar que es válido matarnos cada vez que estemos en desacuerdo con respecto a cualquier tema –religión, economía, moral, estética, etc..- Antes bien, nos llama la atención sobre la importante agencia que tenemos como seres sociales en un mundo en el que la tecnocracia y el dominio de los expertos favorece una tendencia a despersonalizar la toma de decisiones, aumentando entre grandes segmentos de la población los sentimientos de impotencia, desesperación y exclusión. La insistencia en el fundamento conflictivo de lo político nos invita a pensarnos como actores válidos con capacidad de disentir y de organizarnos para luchar por algo. Claro, el enorme montículo de ruinas que dejó la experiencia totalitaria del siglo XX o la guerra en Colombia, también nos invita a perseverar en la búsqueda de un camino democrático y dialógico, de tal manera que nos sea posible dirimir nuestros conflictos y desacuerdos en un clima de respeto. Pero en todo caso, considero que los aportes de Schmitt nos ayudan a criticar las visiones idealistas de la

política que excluyen de sus huestes la naturaleza conflictiva de las interacciones sociales, ya que parecen encubrir los desacuerdos propios de un pluriverso con un manto de consenso universal y neutralidad.

## Bibliografía

- Castillo, M. (2012). Consideraciones sobre la violencia en Carl Schmitt y Hannah Arendt: condición y disolución de lo político. *Logos* (22), 37-54.
- Schmitt, C. (2014). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.

# El vínculo entre la epistemología de las Ciencias Sociales y la Historia

LICEO JUAN RAMÓN JIMÉNEZ  
Profesor de Historia

*Franck Pabón*

De entrada ya sólo el título puede ser bastante abarcador y sugerente, por eso creo que es preciso aclarar lo que en adelante se expondrá. Por un lado, el argumento que este texto expone es que la epistemología de las ciencias sociales indudablemente responde, o intenta responder, a los fenómenos que analizan en un tiempo y espacio determinados. Es decir que para entender la trayectoria de la formación (o deformación) de las disciplinas de las ciencias humanas, no se puede desconocer el contexto histórico de producción y los diversos puntos de vista que de él se desprenden. Por otro lado, intento argumentar que en cada momento del devenir histórico de las sociedades modernas occidentales no existe solo una forma de aproximación a la realidad, ya que de alguna manera coexisten distintos puntos de vista. Por lo tanto, no existe un único modo de acercarse al conocimiento de las acciones humanas en cada periodo de la historia, sino que unas han eclipsado a las otras, algo que se entenderá si se cuestionan las hegemonías del saber.

Soy un sujeto observado que intenta conocer los cambios a través de los rastros dejados por las palabras dichas y los pasos andados.

Comprender los conflictos epistemológicos provocados por las discusiones en las ciencias sociales en torno a la racionalidad, el lenguaje, la verdad y la objetividad, requiere que nos acerquemos a algunos debates que se han dado a lo largo de la historia en cuanto a las teorías que se utilizan para abordar el problema de cómo el ser humano genera el conocimiento, de cómo llega éste a conocer. Cuando la filosofía pregunta cuál es el significado que los seres humanos le dan a su experiencia, se ponen sobre la mesa (entre algunas otras) dos cuestiones centrales: ¿Qué es lo real?, y, ¿cómo llegamos a conocer lo real? La gnoseología se preguntaba inicialmente si realmente era posible conocer. Con la modernidad se desmonopolizó el poder sobre el conocimiento que tuvo la iglesia durante la Edad Media, ya que era ella la que tenía la hegemonía del saber. En esta época la "verdad" no dejó de estar vinculada a la divina providencia y se entendió siempre en relación con Dios. De esta forma, la fe no dio espacio para cuestionar los lugares y condiciones en los que dicha ordenanza sacra asignaba

determinadas posiciones a los individuos dentro de la rígida estructura social. La epistemología, en el momento que comenzó a erigirse la ciencia como discurso hegemónico frente a otras formas de saber, por el contrario, más que interrogar si el ser humano puede o no conocer, se preguntó cómo es que lo hace.

Varios fueron los factores que influyeron en este cambio de concepción del conocimiento, sin embargo, dos de ellos merecen especial atención: la Reforma Protestante y el surgimiento de la imprenta. Este invento de Gutenberg (1398-1468), sustentado en el florecimiento de la ciencia, significó un avance tecnológico evidentemente; de igual modo, la Reforma, encabezada por Martín Lutero (1483-1546), fue posible gracias al nacimiento de la imprenta, ya que ésta representó sin lugar a dudas un cambio en la concepción de lo divino. La autoridad de la iglesia fue puesta en cuestión, pues La Reforma puso en duda toda mediación entre el ser humano y Dios. No sólo comenzó a dudar de las jerarquías de la iglesia católica, sino también de todo el orden social: los campesinos comenzaron a poner en tela de juicio su relación con Dios y, por lo tanto, la autoridad de reyes y príncipes. Un claro ejemplo de ello fue la experiencia de vida del molinero Menochchio, que el historiador Carlo Ginzburg nos mostró en su célebre libro *El Queso y Los Gusanos*. El molinero fue un personaje anónimo que en el siglo XVI se atrevió a desafiar la autoridad y jerarquía de la iglesia, por lo que fue sentenciado a la hoguera. Al ver minado su poder, la respuesta reaccionaria de la iglesia en el

contexto de la Contrarreforma consistió en el aumento de la rigidez jerárquica, el paternalismo sobre la cultura popular y la marginación violenta de aquellos que se atrevieran a desafiarla<sup>1</sup>.



Fotografía tomada de pinterest.com

1. GINZBURG, Carlo. *El queso y los gusanos, el cosmos según un Molinero del Siglo VI*, Barcelona, Muchnick Editores, 1997. Pág. 13.

A lo largo de los siglos XVI y XVII, cuando Europa todavía se hallaba sumida en estas disputas religiosas, comenzó a perfilarse la ciencia como discurso hegemónico. La razón empezó a tomar el lugar de la fe en la explicación cosmológica, la búsqueda de la verdad y de su justificación, basada siempre en la abstracción matemática de leyes universales y el modelo experimental de verificación de las ideas. Fue así como se fue conformando el nuevo modelo de inteligibilidad de las ciencias. El paradigma galileano (como Ginzburg lo llama) buscó la cuantificación y la reiterabilidad de los fenómenos, excluyendo cualquier explicación que no estuviera amparada en las verdades innatas del pensamiento, con las cuales el ser humano -se supone- conocía el universo.

A la luz de estas premisas, el conocimiento de la naturaleza comenzó a discriminar lo que se establecía como conocimiento válido y conocimiento inválido. Lo que se buscaba con ello era llegar a la "verdad" y encontrar las razones que la justifican. La validez del conocimiento estaba sustentada en la objetividad, la neutralidad del investigador y la demostración, condiciones -en definitiva- que solo podían ser satisfechas por el moderno método científico. La razón y los sentidos se constituyeron en los pilares sobre los que se cimienta la pretensión de esta forma de saber hegemónica de ser la medida de los otros saberes. De allí que todo aquello que tuviera que ver de alguna forma con lo individual, lo mágico o lo irracional, fuera catalogado como "saber" inválido; también fueron rechazados la fe y la intuición.

En este contexto, uno de los primeros debates que se dio fue el del origen y la validez del conocimiento, esto es, la cuestión acerca de la manera en que ingresan los pensamientos a la mente. En un inicio fueron dos respuestas las que se dieron a este interrogante. De una parte, el racionalismo dice que el único conocimiento válido es el racional, ya que es el único que garantiza que se cumplan sus dos principales axiomas: necesidad lógica y validez universal. La necesidad lógica señala que el conocimiento es independiente de la experiencia, es decir, que su validez no está dada por su verificabilidad en lo concreto. En este caso, los hechos son ordenados a partir de las ideas innatas de la mente. Por lo tanto, este conocimiento tiene una validez a priori y universal, ya que es aplicable como una ley sin excepciones. Los principales exponentes de esta corriente son Leibniz (1646-1716), Spinoza (1632-1677) y Descartes (1596-1650) <sup>2</sup>.

El racionalismo no niega el conocimiento empírico, pero considera que los sentidos pueden ser fuente de error; además, éstos nos ofrecen una imagen de la realidad que solo puede justificarse de forma racional. El racionalismo se funda en la premisa cartesiana de la división entre mente y cuerpo, así como en la creencia de que este último puede representar un obstáculo para el verdadero conocimiento.

De otra parte, el empirismo prioriza los sentidos, ya que su principio central es que el conocimiento se origina y se valida en la experiencia. La mente del ser

2. NICOLÁS, Juan Antonio. *Razón, verdad y libertad en G. W. Leibniz*, Granada: Universidad de Granada, 1995.



Fotografia tomada de [culturainquieta.com/Kylli\\_Sparre](http://culturainquieta.com/Kylli_Sparre)



Fotografía tomada de culturainquieta.com/Hong Kong Fan

humano para los empiristas es como una tabula rasa o una hoja en blanco en la que se inscriben los datos adquiridos por medio de la sensibilidad. David Hume, uno de sus principales representantes, cree que la vitalidad de la experiencia es lo que define el carácter verdadero del saber científico, pues no hay una percepción más vigorosa que la que es adquirida a través de los sentidos. Según este filósofo británico, las percepciones tienen dos dimensiones: las impresiones y las ideas. Las primeras parten de la premisa de que todo conocimiento es eminentemente empírico, y las segundas dicen que la construcción que el ser humano realiza en el proceso de conocimiento consiste en hacer una copia en la mente de esa primera impresión sensible. Un argumento central en el planteamiento empirista es que todas las ideas son el resultado de una

experiencia concreta, una impresión sensible, negando de esta forma el principio racionalista de ideas innatas y cualquier planteamiento metafísico.

## La ciencia: una perspectiva epistemológica hegemónica

Toda relación de conocimiento se da entre dos entidades que pueden diferenciarse con claridad: el sujeto y el objeto. El sujeto es evidentemente el ser humano y el objeto es todo lo que se encuentre fuera de él; paradójicamente el objeto incluye al ser humano también, ya que este no puede abstraerse del objeto que analiza y del cual hace parte.

Uno de los filósofos más influyentes de la modernidad occidental, Emmanuel Kant (1794-1804), supera el debate planteado entre la razón y los sentidos, pues su propuesta epistemológica ubica al problema del conocimiento en otro nivel. Para Kant, el sujeto no recibe pasivamente al objeto que trata de conocer. Después de Kant el sujeto se entiende más bien como una entidad activa e histórica. En la respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?, Kant dice que la luz y la capacidad de conocer debe provenir –únicamente- de la razón, pues solo ella le permitirá salir del estado de tutela, que no es otra cosa que la sumisión de su voluntad a la autoridad de otros. Para él cada uno es responsable de sí mismo y de sus actos<sup>3</sup>.

3. FOUCAULT, Michel. "Qué es la Ilustración (Qu'est Que Les Lumières)" consultado en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15889/1/davila-que-es-la-ilustracion.pdf>.

Según lo anterior, para Kant no hay un objetos en sí mismos (es decir, objetos independientes del modo como nos los representamos), sino que el sujeto es el que los constituye en cuanto tal. Los objetos que se nos presentan no poseen ningún sentido en sí mismos, ya que es el sujeto el que (por medio de su actividad y de sus categorías) le otorga algún significado. Pero Kant va mucho más allá. Supera el debate sobre la validez del conocimiento tal y como había sido planteado por empiristas y racionalistas, pues, según él, el conocimiento surge solo cuando podemos relacionar las ideas con los datos de la sensibilidad. El conocer surge cuando nuestros conceptos son puestos a prueba (o verificados) en realidades empíricas concretas. Con esto, niega cualquier tipo de conocimiento que no esté avalado por la razón y por la experiencia.

A partir de Kant, se infiere claramente, la ciencia se erigió como el único modelo válido de conocimiento, como el patrón -o criterio- a partir del cual se determina el valor que tienen los otros saberes, así como su pretensión de ser saberes científicos. Después de Kant, la ciencia se constituyó como el saber hegemónico por excelencia. El crecimiento tecnológico y la ciencia, en diálogo con el progreso material, producto del desarrollo industrial y fundamentado en un política imperial, soportaron la legitimidad de este tipo de conocimiento a expensas de otro tipo de saberes, los cuales perdieron todo valor.

Antes de continuar, quisiera aclarar algo respecto al concepto de hegemonía al que aludo cuando propongo pensar el paradigma científico como dominante en el modelo de conocimiento -al menos después de Kant-. Para el italiano Antonio Gramsci (1891-1937), la hegemonía, en primer lugar, es la reconceptualización de la noción de poder como un conjunto de relaciones de fuerza de distinta índole: sociales, culturales, económicas y políticas. En segundo lugar, la hegemonía es lo que permite entender la distinción con el concepto de dominio. Pues mientras que este último corresponde a la supremacía que un grupo social muestra cuando dirige a otro e implica el uso de la fuerza y la coerción, la hegemonía alude a la construcción del consenso que legitima, como resultado de una relación de fuerza, que un grupo eclipse a otro. Para lograr tal consenso se requiere que una visión del mundo se transforme en una circunstancia práctica, lo que implica la capacidad de incorporar algunos de los intereses del grupo que quiere dirigir. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la hegemonía no siempre implica un total silenciamiento de los otros tipos de saberes.

Volviendo al tema de la ciencia, es importante mencionar que una explicación científica tiene dos tipos de enunciados: condiciones antecedentes y leyes generales. Si se los formula de manera completa y se los aplica adecuadamente, este conjunto de enunciados explican -o deberían explicar- el fenómeno que se pretende analizar. De este modo, la ciencia determinó que la investigación de un hecho

4. GRUPPI, Luciano. *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular. 1978.

debe necesariamente pasar por leyes de carácter general; además, debe probar que éstas se produjeron de acuerdo a unas condiciones antecedentes. Toda explicación científica, siguiendo a Carl Hempel (1905-1997), tiene dos componentes principales, el explanandum y el explanans. El primer componente hace referencia a la descripción del fenómeno que se dispone a explicar; el explanans, por su parte, se refiere a las oraciones que se argumentan para explicarlo. De un lado, se tienen las condiciones antecedentes específicas y, de otro, las oraciones que representan las leyes generales<sup>5</sup>. Para que la explicación sea sólida, estos componentes deben cumplir con condiciones de adecuación tanto lógicas como empíricas. Las condiciones lógicas de adecuación exigen que la descripción del fenómeno esté basada en las condiciones antecedentes y leyes generales. Estas últimas son indispensables para lograr algún tipo de explicación; aquellas condicionan que el contenido empírico sea posible mediante el experimento y su observación. De otro lado, las condiciones empíricas requieren que las oraciones que constituyen el explanans sean verdaderas. Finalmente, la ciencia formal y sus cuatro condiciones necesarias se aplican tanto a la predicción como a la explicación.

Estos principios fundamentales de la ciencia, que son enunciados y que expresan condiciones generales y ordinarias entre hechos concretos y específicos, son explicaciones causales. No obstante, hay también otro tipo de explicación general que responde a

La ciencia física y natural colonizó con este modelo epistemológico a las ciencias sociales, que adoptaron tal modelo en la formación de sus disciplinas durante el siglo XIX

regularidades estadísticas. Este tipo de estudio se da cuando la descripción de un fenómeno a explicar se subsume a un conjunto de generalidad porcentual de tipo estadístico. Es evidente que estas premisas responden a un saber científico hegemónico que desde el siglo XVII hasta finalizar el siglo XX condicionó la forma de hacer conocimiento en occidente. De hecho, la ciencia física y natural colonizó con este modelo epistemológico a las ciencias sociales, que adoptaron tal modelo en la formación de sus disciplinas durante el siglo XIX.

Las leyes generales y su aplicación a fenómenos concretos, también fueron utilizadas fuera del campo de las matemáticas y de la física, aunque con frecuencia estas regularidades no pudieron establecerse con la misma generalidad y precisión. Así pues, ¿es posible una explicación de tipo causal en las ciencias sociales, teniendo en cuenta que las acciones humanas son hechos irrepetibles y tienen una singularidad peculiar?, ¿es posible que los hechos puedan acomodarse a leyes generales de tipo causal y ser explicados a través de ellas?

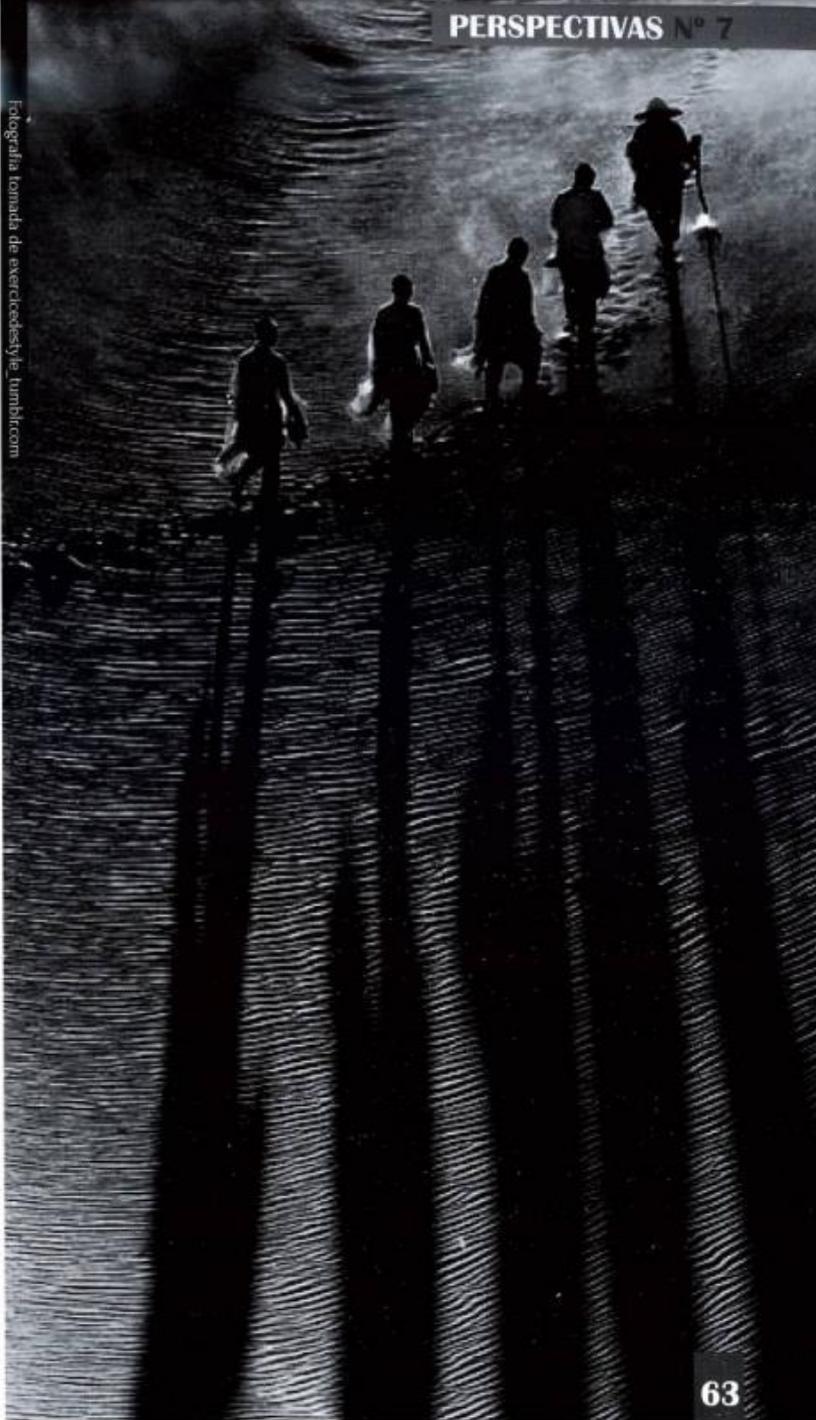
5. HEMPEL, Carl. *La explicación científica. Estudios sobre la filosofía de la ciencia*. Barcelona : Paidós Ibérica, 2005.

## Perspectivas epistemológicas a la sombra de la ciencia

En las ciencias sociales fue el positivismo el que adoptó los principios de la ciencia física. Esta corriente es inseparable de la idea de progreso según la cual la humanidad ha ido avanzando de forma progresiva desde una situación inicial de barbarie hasta el desarrollo –futuro– de la civilización. Esta visión se basa en una concepción del tiempo lineal, que supone una valoración del proceso histórico en general y de la tendencia de ese proceso. La noción de progreso, sin embargo, no siempre fue entendida de una misma forma. Para algunos, no sólo los positivistas, es un lento y gradual perfeccionamiento y desarrollo del conocimiento; para otros, se centra en una cuestión moral. Así por ejemplo, en el siglo XIX, Hegel, Marx y los positivistas, pensaron la historia en términos de avance, mientras que pensadores como Burckhart, Nietzsche, Max Weber, entre otros, no creyeron en ningún avance que se lograra fundamentar en el conocimiento científico. Aunque son la minoría, estos últimos son los que en la actualidad han tomado la fuerza suficiente para replantear los conceptos de “verdad”, “objetividad”, “justificación” y “racionalidad”.

Sin embargo, las fisuras y resquicios dejados por la ciencia y la tecnología, permitieron que durante su hegemonía se erigieran otro tipo de

Fotografía tomada de exercisestyle.tumblr.com





Fotografia tomada de flickr.com

saberes. Algunos más cercanos a sus planteamientos, otros en abierta discusión con sus axiomas epistemológicos. La falta de democratización del conocimiento y sus efectos perniciosos, debido a su uso y abuso en la destrucción de lo humano, permitieron que el mundo se pensara desde otras perspectivas epistemológicas.

Una de ellas podría ser la que Carlo Ginzburg denominó el “paradigma indiciario”. Este modelo epistemológico surgió en el ámbito de las ciencias sociales, aunque opacado por el positivismo de finales del siglo XIX. Sin querer desconocer la importancia del conocimiento científico, este historiador italiano, en su artículo *Indicios, raíces de un paradigma de inferencias indiciales*<sup>6</sup>, quiso establecer un puente que superara los límites entre “racionalidad” e “irracionalidad”. A finales del siglo XIX, comenzó a perfilarse dentro de las ciencias humanas un paradigma basado en indicios. Uno de sus principios, en contra de lo pensado por el positivismo, era que no hay que centrarse en la reiterabilidad de los fenómenos en referencia a leyes generales o tendencias; por el contrario, se deben hallar los detalles menos trascendentes, interpretar las huellas, los gestos inconscientes de los individuos condicionados por su contexto histórico cultural.



Fotografía tomada de [culturainquieta.com/](http://culturainquieta.com/) Anna Larson

Existe una analogía entre tres métodos de conocimiento que se forjaron a la sombra del paradigma científico, con tres propósitos distintos, pero utilizando la misma perspectiva epistemológica. El primero de ellos es un método de atribución de cuadros antiguos; los historiadores del arte le llaman el “método morelliano”. El segundo es el método detectivesco de Sherlock Holmes y el tercero el psicoanálisis de Freud. Todos ellos hablan de “...vestigios tal vez infinitesimales que permiten captar una realidad más profunda, de otro modo inaferrable. Vestigios, es decir, con más precisión, síntomas en el caso de Freud, indicios en el de Sherlock Holmes y rasgos pictóricos en el “método morelliano”<sup>7</sup>.

6. GINZBURG, Carlo. *Indicios, raíces de un paradigma de inferencias indiciales*, en *Mitos, emblemas, indicios, Morfología e Historia*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1999. Págs. 138-175.

7. En este artículo se encontrará el origen de tal perspectiva epistemológica, desde el conocimiento de los cazadores o conocimiento cinegético, hasta el análisis científico de las impresiones digitales; cualquier vestigio, cualquier síntoma, cualquier indicio, elementos reveladores de fenómenos más generales.

Se trataba entonces de una perspectiva cualitativa, que tenía por objeto individuos, situaciones y singularidades, usadas como rastros que son una mediación de intercambios y transformaciones culturales, mínimos indicios que han sido asumidos como elementos reveladores de todo un contexto histórico, sea este una clase social, un grupo o la sociedad entera. Se trataba de conocer el todo a través de la parte o llegar a los efectos por las causas, inferencia o conjetura a la que Pierce llamo "presuntiva o abductiva". A partir de indicios que no serían otra cosa que un signo, se nos permite inferir la referencia al objeto, el sentido compartido y la representación subjetiva<sup>8</sup>, sin dejar de tener en cuenta el contexto histórico que permite comprender esa relación de conocimiento entre sujeto y objeto.

En este tipo de conocimiento hipotético abductivo o conjetural, las hipótesis más valiosas son las que son más ampliamente conjeturales para ampliar la experiencia, ya que se refieren a hechos inferibles pero no observables. Es decir, no dependen de la observación sensitiva directa ni tampoco de su "verdad" objetivo abstracta, sino de su capacidad de leer adecuadamente la realidad para formular comportamientos verificables en prácticas inmediatas o mediatas. Desde esta perspectiva, todo conocimiento es conjetural e hipotético abductivo, ya que siempre estará parcialmente definido, es decir, sujeto a corrección, rectificación, modificación o rechazo.

## Bibliografía

FOUCAULT, Michel. "Qué es la Ilustración (Qu'est Que Les Lumières)" consultado en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15889/1/davila-que-es-la-ilustracion.pdf>.

FREGÉ, G., Sentido y referencia. Versión Digital: en [http://217.126.81.33/psico/sesion/ficheros\\_publico/ficheros.php?opcion=textos](http://217.126.81.33/psico/sesion/ficheros_publico/ficheros.php?opcion=textos).

GINZBURG, Carlo. El queso y los gusanos, el cosmos según un Molinero del Siglo VI, Barcelona, Muchnick Editores, 1997.

GINZBURG, Carlo. Indicios, raíces de un paradigma de inferencias indiciales, en Mitos, emblemas, indicios, Morfología e Historia, Barcelona, Ed. Gedisa, 1999.

GRUPPI, Luciano. El concepto de Hegemonía en Gramsci. México: Ediciones de Cultura Popular. 1978.

HEMPEL, Carl. La explicación científica. Estudios sobre la filosofía de la ciencia. Barcelona : Paidós Ibérica, 2005.

NICOLÁS, Juan Antonio. Razón, verdad y libertad en G. W. Leibniz, Granada: Universidad de Granada, 1995.

8. FREGÉ, G., Sentido y referencia. Versión Digital: en [http://217.126.81.33/psico/sesion/ficheros\\_publico/ficheros.php?opcion=textos](http://217.126.81.33/psico/sesion/ficheros_publico/ficheros.php?opcion=textos)

# Creencias primitivas

LICEO JUAN RAMÓN JIMÉNEZ

*María Emma Valderrama*

Independientemente de las creencias de los individuos considerados aisladamente, la religión es la base de toda cultura. Sin embargo, casi nunca nos preguntamos ¿Qué es la religión? ¿Qué sentido tiene? ¿Qué lugar ocupa en la configuración de las sociedades? La hemos asumido de tal modo que ya ni siquiera cuestionamos su existencia, simplemente es. Es por ello que en este texto se intentará dar algún tipo de respuesta a estas preguntas, y reflexionar sobre el significado y la importancia de la religión. En primera instancia, la religión es una identidad definida a través de paradigmas culturales. En varias culturas, la religión le otorga orden a la sociedad a través de la concesión o sustracción de privilegios y de un mecanismo de poder que es usado (incluso hoy) para justificar el racismo, el machismo, la homofobia, y otras formas de discriminación. De cualquier modo, la religión nos ayuda a entender el mundo a nuestro alrededor; de hecho, ese fue su propósito inicial hace miles de años. Esto explica que para poder comprender la religión cabalmente, debemos intentar superar esa mirada que la reduce a la dualidad entre creyentes y no creyentes.

Hay un intenso debate acerca del origen de la palabra misma: religión podría venir de religare, "unir", o de

relegere, "estudiar con cuidado". Este doble significado permitiría establecer una interesante clasificación de la religión. Por un lado, religare se referiría a la "religión expresiva", la cual es más activa y dinámica; relegere, por el otro, tendría que ver con la "religión interior", la cual se basa en imágenes y símbolos (a menudo inexplicables y sin tradición oral). Otras formas de clasificación de la religión podrían ser la ubicación geográfica, la extensión, la base económica (religiones agrícolas, no agrícolas, industriales, postindustriales, etc.) o el orden cronológico. De cualquier modo, la mayoría de los estudiosos de la religión utilizan el orden cronológico como parámetro central de interpretación.

Desde el punto de vista cronológico surgen las siguientes preguntas, ¿cuándo empezó la religión? ¿Ha existido desde siempre? Las primeras expresiones de la religiosidad fueron los ritos y los rituales. Estos empezaron hace unos diez mil años, cuando los humanos vivían en pequeños grupos nómadas de cazadores-recolectores. Los primeros rituales se centraban en la muerte, por ello estaban relacionados de manera estrecha con la manipulación de cadáveres. En vez de ser dejados de lado, en estos rituales los cadáveres eran enterrados o incinerados con sus pertenencias u otros objetos, pues se creía que estos les darían suerte en la otra vida. Así se fue consolidando la idea de un mundo más allá de este, la idea de un mundo espiritual. A partir de aquí se comienza a establecer una clara jerarquía religiosa: los muertos o 'ancestros' son identificados con las primeras divinidades, y ascender hasta su círculo significa un gran cambio de estatus. Los ancestros



tienen, además, todo el conocimiento y se acude a ellos en momentos peligrosos. Se crea un diálogo entre las divinidades y las personas.

Con el tiempo, este diálogo se extiende a las plantas y los animales. Se comienza a pensar que todo tiene un espíritu propio, razón por la cual es necesario pedir su consentimiento para poder utilizarlo en algún sentido. La caza, la pesca y la recolección, que eran las únicas formas de sustento, fueron gestos rituales. En principio hubo dos técnicas: en una era común el uso de espíritus protectores (materializados en forma de amuletos o fetiches), con el fin de enfrentarse a los espíritus de los animales y las plantas; la otra estaba basada en visiones, premoniciones y sueños, los cuales indicaban el momento apropiado para cazar o recolectar, e incluso el modo de aplacar a los espíritus. A veces los cazadores se disfrazaban del animal que iban a cazar para acercarse a él, ya que esto profundizaba la relación cazador-cazado.

También la reproducción se hizo ritual, pues al querer distanciarse de los hábitos reproductivos de los animales, estos hombres instauraron prohibiciones sobre asuntos como el incesto y otras restricciones dentro del mismo matrimonio. La llamada "domesticación de la sexualidad", entonces, se llevó a cabo por necesidad. Puesto que el crecimiento de la población era también un problema real, especialmente cuando el nuevo miembro del grupo era por completo dependiente de los demás, se usó la religión como excusa para el infanticidio (que era, en definitiva, una mecanismo muy efectivo de supervivencia).

Los niños que alcanzaban a formar parte del grupo debían pasar a su vez por un ritual de iniciación. Ese era el comienzo de su inclusión en la comunidad adulta: un ser pleno y sexuado que tiene una relación totalmente distinta con el grupo. Ahora los jóvenes debían aprender nuevas habilidades que les permitieran asumir nuevas responsabilidades. Se instaure de este modo la división del trabajo, pues mujeres y hombres tienen ahora roles muy distintos. Los rituales de iniciación consistían, de algún modo, en un mecanismo que permitía poner a prueba lo aprendido, de allí la importancia de que los iniciados pasaran algún tiempo solos para demostrar su resistencia y fuerza. A veces también sufrían manipulación o mutilación de los genitales.

La religión fue avanzando lentamente y haciéndose cada vez más compleja. El animismo, que formó parte de la primera etapa de las religiones primitivas, sostenía que todo tenía un carácter sobrenatural o espiritual. En este periodo, era sobre todo a través de acciones mágicas como podía ganarse la aprobación y la confianza para el uso del animal o la planta en cuestión.

La siguiente etapa fue el totemismo. En este momento los humanos empezaron a desarrollar señas de identidad. Los tótems son materializaciones de la identidad grupal, y representan pertenencia. En esta etapa los hombres se comunicaban con las

divinidades, generalmente a través de las alucinaciones que producían las plantas. Evidentemente, se requería un conocimiento profundo de las plantas para saber cuáles podían inducir tal estado, y cómo salir de él si algo iba mal.

El chamanismo giraba en torno de la figura del chamán. Los chamanes eran fundamentalmente especialistas religiosos que, gracias a su conexión especial con las divinidades, podían tomar el cargo de liderar a su grupo. Podían controlar a los espíritus porque los conocían: sabían los problemas que estos causaban y cómo solucionarlos. Esto solo se lograba después de un largo proceso de aprendizaje que incluía una comprobación de vocación previa (no todo el mundo podía ser chamán) y otro ritual de iniciación. Los chamanes podían ser hombres o mujeres, y, en casos especiales, ninguno

“ Los rituales de iniciación consistían, de algún modo, en un mecanismo que permitía poner a prueba lo aprendido, de allí la importancia de que los iniciados pasaran algún tiempo solos para demostrar su resistencia y fuerza. ”

de los dos. De hecho había chamanes que trascendían el carácter binario del género. Tanto en el mundo espiritual como en el de los conflictos humanos estos chamanes cumplían el papel de mediadores.

Otro elemento que cambió con el desarrollo de la religión fue la economía y la estructura social. En los primeros grupos humanos no había especialistas religiosos con privilegios que nadie más tenía. La religión era asunto de todos, y todos eran no solo participantes sino también oficiantes.



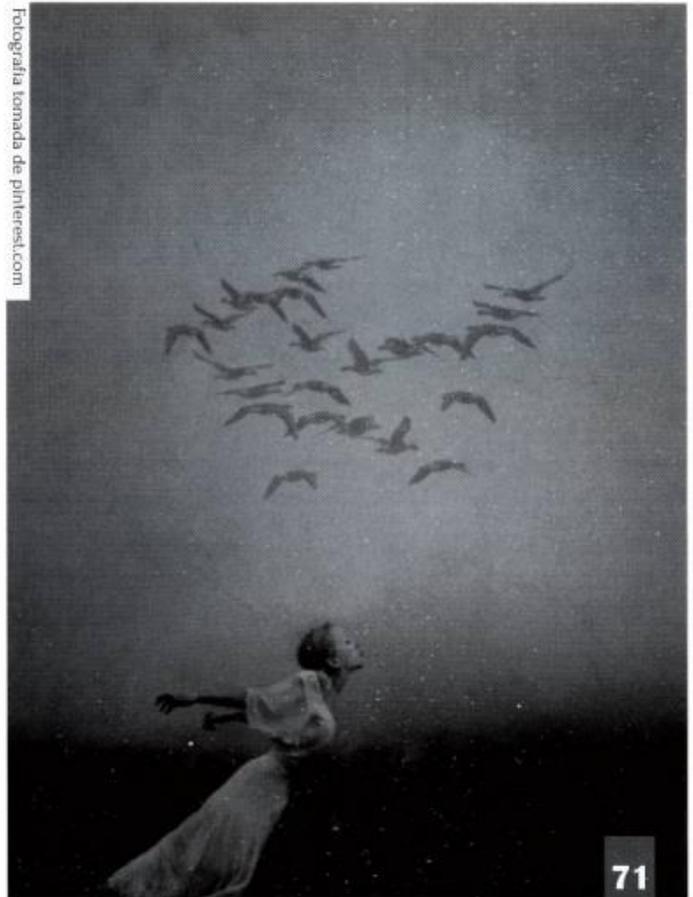
Fotografia tomada de [alburnsceline.blogspot.com](http://alburnsceline.blogspot.com)

No existían diferencias económicas entre los miembros del grupo y cuando se cazaba algún animal, todos comían porciones equitativas. La relación con la naturaleza era de cierta forma simbiótica pero estaba mediada por la religión, pues esta era la que (mediante la ritualización) permitía controlar la caza y la reproducción. No había santuarios estables porque los grupos eran nómadas. Sin embargo, existían puntos de sacralidad mayor como montañas, cuevas y manantiales, que eran la morada de las divinidades. La naturaleza estaba dotada de un carácter sagrado y los humanos mismos hacían parte de ella. Todo esto cambió con la agricultura sedentaria. Ante todo cambió la relación con la naturaleza: algunas secciones del terreno son apropiadas y otras alienadas. Por un lado está la tierra productora, la tierra propia, protegida por las divinidades y a menudo delimitada con tumbas. Aparece la geografía fronteriza y la idea de propiedad privada. Por otro, está la tierra no domesticada, la tierra salvaje. Los bosques y las selvas dejan de ser lugares acogedores habitados por espíritus benéficos, para convertirse en lugares terroríficos poblados por espíritus malignos. En los territorios propios se crean templos o santuarios establecidos, que son considerados el centro y ombligo del mundo. Estos lugares, hechos por los humanos, eran centros de poder donde residían ya no los dioses sino ahora los líderes religiosos.

Los dioses también cambian: comienza el culto a la Luna y al Sol, cuyos ciclos determinan el proceso de la agricultura. Los especialistas religiosos no solo deben liderar la comunidad, sino ser también astrónomos que conocen muy bien los ciclos de los astros. Se

establecen los solsticios y los equinoccios como fechas sagradas, y se dejan de lado los trances como forma de comunicación con las divinidades. Además, puesto que los mejores productos deben ir siempre para los dioses, hay un control ideológico sobre la producción. Los especialistas tienen la responsabilidad de sancionar y controlar la repartición de comida, mientras que una sección especial de los templos (que tienen forma de granja o almacén), son utilizados para dejar los tributos a las divinidades.

Fotografía tomada de pinterest.com



Por otra parte, se levantan algunas restricciones sobre la reproducción, ya que con una fuente relativamente estable de comida estas no son necesarias. En cambio, se sacraliza el hecho de comer. Hay dos tipos de rituales centrados en la comida: en uno todos comen juntos y agradecen a las divinidades por el alimento y por la protección brindada. Esto fomenta un sentido de pertenencia e identidad grupal. En el otro, los líderes afirman su poder distribuyendo la comida a su gusto, para lo cual cuentan con la justificación del apoyo divino. Esto lleva finalmente a la formación de sociedades imperiales con la sacralización de sus soberanos.

## **Bibliografía**

---

Díez de Velasco, Francisco (2014), Breve historia de las religiones, Madrid, Alianza Editorial.

Massenzio, M., Filoramo, G., Raveri, M., Searpi, M. (2000), Historia de las Religiones, en: María Pons (traductora), Manuale di Storia delle Religioni, Barcelona, Editorial Crítica.

Eliade, Mircea (1999), Historia de las Creencias y las Ideas Religiosas, Volumen I, en: Valiente Malla, Jesús (traductor), Historie des croyances et des idées religieuses, Vol.1, Barcelona, Editorial Cristiandad.

# ¿Juicios teológicos o prejuicios históricos? Una contradicción de la historiografía bolivariana

Universidad Nacional de Colombia

*Martín Arcila Rodríguez*

1. Este texto<sup>1</sup> establece una comparación crítica entre la vida de Jesús y la vida de Simón Bolívar, a partir de tres aspectos presentes en el estudio integral de Jesús de Nazaret que desarrolla Reza Aslan en su libro "El Zelote". Primero explicaremos el criterio metodológico que a lo largo de este texto biográfico hace explícita la dimensión histórica de Jesús. Aquí señalaremos que dicho criterio equivale a la idea de una distancia irremediable entre las representaciones teológicas que hacemos de Jesús tal y como nos lo muestran los evangelios, y las interpretaciones que realizamos sobre su obra histórica si nos situamos en el contexto social, religioso y político propios de su época, es decir, hacia el siglo I. Segundo, mostraremos la importancia de ciertas cuestiones –entre paréntesis, la revuelta contra Roma, profecías inherentes al culto judío, el celo que inspiró a los judíos a apoyar sus

...Y oye: Prefiere siempre una prenda segura, una sola, a cien tesoros hipotéticos y mil vagas esperanzas infundadas.

Omar Khaiame

aspiraciones mesiánicas, etc.,- relacionadas con el Jesús histórico, sin las cuales su imagen quedaría desprovista de todo anclaje espiritual. En tercer lugar, con el fin de avanzar en la comparación que nos interesa: Jesús y Simón Bolívar, recordaremos varios elementos centrales que vimos modelaban el culto heroico a Simón Bolívar con arreglo a un conjunto de concepciones que operaron como prejuicios de la época, y gracias a los cuales su existencia terrenal y pasajera pudo construirse a la manera de un relato (historiográfico) cargado de anécdotas con alusiones teológicas, que convertían a Bolívar en [un] ejecutor de la voluntad divina (71). Por último, trazaremos una línea de demarcación que separe una indagación "historiográfica" de una "teológica" de la vida de Bolívar.

1. En adelante, las citas extraídas de "El Zelote" irán indicadas con la letra "z" y el número de la página. Las referencias directas, como también las perifrasis que se hagan al respecto del libro de "El Culto a Bolívar" irán indicadas solamente por un número, que corresponde a la paginación de la edición trabajada durante el seminario. Así, p.e, en la segunda página hay ocho citas de "El Zelote" y dos citas de "El culto a Bolívar". A lo largo del texto sólo hay dos citas que no hacen parte de ninguno de estos dos trabajos; ellas tendrán su número correspondiente al lado el nombre del autor, como también del título de la obra.

2. En la nota inicial de "El Zelote" hay una afirmación que encuentro provocadora para abrir la discusión: "La Biblia está repleta de errores y contradicciones de lo más flagrante y evidente –tal como es de esperar de un documento escrito por cientos de manos y a lo largo de miles de años (z19). Aparentemente, la Biblia posee pretensiones de memoria histórica en la medida en que es un texto que reúne hechos significativos que prueban la existencia de Jesús de Nazaret y su participación en los disturbios de su tiempo, por ejemplo, durante los agresivos intentos de romanizar Judea, llevados a cabo por reyes clientes del imperio y una corte de serviles aduladores que administraban el Templo de Jerusalén (z54). Sin embargo, los evangelios recurren una y otra vez a descripciones de tipo persuasivo cuya intención es convencer a quienes no creían que Jesús fuera el mesías prometido, ofreciendo el testimonio de una experiencia espiritual ampliamente difundida en la comunidad judía de aquel entonces (la profecía mesiánica), y dejando a un lado justificaciones de índole histórica, como por ejemplo llegar a un conocimiento exacto de su nacimiento físico (z62). Así, podríamos decir que bajo las afirmaciones sobre la condición de Jesús como el "elegido" de Dios, se esconde una solución creativa imaginada por los evangelistas, cuya pretensión era coleccionar las palabras del ungido y construir con ellas un relato coherente, no con vistas a que se armonizaran los elementos contradictorios de las profecías mesiánicas anteriores al nacimiento de Jesús en una exégesis uniforme y acabada del mito profético, sino con el fin de que el mensaje de semejante relato lograra encajar en el montón de tradiciones proféticas con auxilio

de las cuales el judaísmo se representaba la verdad del mesías (z66).

Ahora bien, bajo una óptica opuesta a la moderna, esta verdad no era concebida como un simple hecho histórico sino más bien como un acontecimiento religioso, y por lo tanto su difusión –y recepción- en Jerusalén dependía menos de una explicación racional de la identidad de Jesús, y más de un modelo de devoción específico que puso en primer plano un sentimiento de compromiso muy fuerte entre sus seguidores (el celo), gracias al cual fue posible apoyar cualquier argumento teológico sobre su llegada como redentor de Israel. Sin embargo, una interpretación frecuente de este sentimiento tiende a proyectar una imagen saturada de cierto “impulso divinizante”, al punto que Jesús es presentado como un espíritu de otro mundo sin orígenes terrenales (z70), o bien como un ser eterno que se sentaba a la diestra de Dios (z163), o incluso como un logos preexistente (z120) anterior al mundo. Esta representación de Jesús como un ser puramente espiritual que trasciende el reino material es problemática, ya que 1) reduce la ‘verdadera naturaleza del mesías judío’ a un intangible que desemboca en la fe o que sólo se comprende a través de la fe; 2) restringe la mirada sobre el impacto de su personalidad y su labor en el contexto socio-político de la comunidad judía del siglo I; y, 3) desconoce la influencia de sus acciones –léase: milagros- en un hecho de resistencia como lo fue la organización de un modelo de devoción absoluta por la soberanía divina, extendido entre sus conciudadanos judíos (los zelotes) (z75).

Pasemos ahora a la figura de Bolívar y veamos si algo de este “impulso divinizante” está presente en su culto. Germán Carrera Damas explica en su texto “El culto a Bolívar”, que algunos exegetas han modelado un Simón Bolívar prescindiendo de significados históricamente establecidos, exaltándolo como una figura suprema y creadora, susceptible de personificar lo más elevado y puro del alma humana, al igual que la perfectibilidad del hombre (49), mistificándolo como el habitante de una región solitaria e inaccesible donde domina como una gran figura de terrible majestad, y de cuyas cenizas su naturaleza sagrada emana de Dios (71) ¿Qué es lo problemático de esta representación? justamente que pretende agotar el significado del culto que rodea al personaje, convirtiéndolo en un motivo de compensación del desaliento causado por el fracaso de la empresa independentista. Es así como el culto del personaje se instrumentaliza toda vez que, como lo plantea Carrera Damas, “un culto del pueblo se transforma en un culto para el pueblo” (12), es decir, se instaura una imagen del libertador que encaja con la pasividad de las masas populares que así lo interpretan, al punto que la primacía de un Bolívar divinizado rige desde una posición inalcanzable y deja de lado una comprensión de su lugar en la historia. Por esta vía, se omitirían los fundamentos de supervivencia del culto que han sido concomitantes con los conflictos sociopolíticos de los que Bolívar fue protagonista en su propio marco histórico temporal, tales como su adhesión a la libertad del pueblo venezolano o la frecuencia con que sus discursos enarbolaban duras críticas a la monarquía española basada en un orden colonial y eclesiástico. Tal es, evocada en forma muy

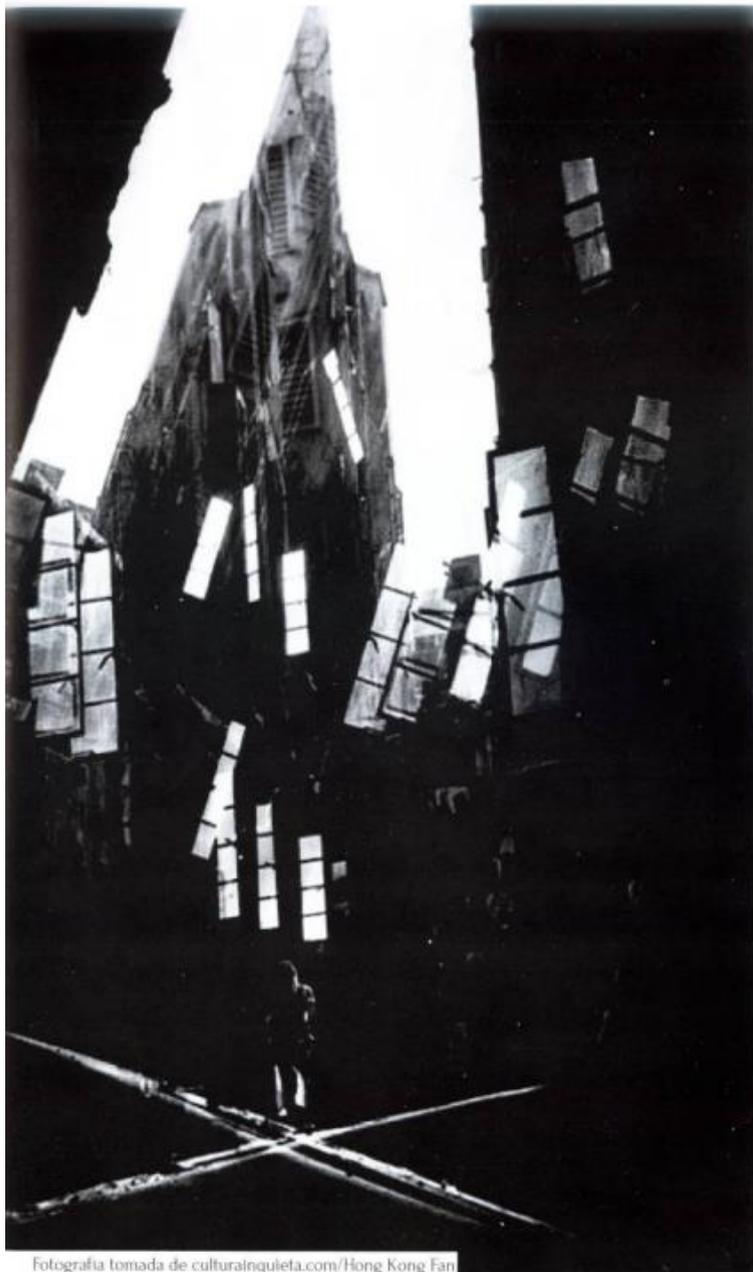
sucinta, la naturaleza del culto teológico por la que cabe suponer que también Bolívar representa un culto que se ubica en el terreno de la fe (289).

3. Sin embargo, nada más equivocado que esta imagen ortodoxa y deformante de dos personajes históricos que prácticamente significaron para Judea y América la encarnación del reino de Dios en la tierra, si lo que queremos es entender cómo se veían a sí mismos y cómo los veían los demás hombres que vivieron en su época. Acceder a otros rasgos excepcionales que fueron determinantes en la vida de estas dos figuras, a través del recurso del análisis historiográfico, es lo que haremos a continuación, pues creemos que así se pondría un freno a esta mirada problemática rebotante de teología. Si conseguimos ceñir sus testimonios religiosos a la condición de individuo concreto en cada caso, se hará efectiva la apertura de un plano de reflexión nuevo, sin que por ello los saquemos del ámbito de la fe. Esa otra excepcionalidad de signo opuesto sería "la imagen entera" que nos formamos de Jesús utilizando medios históricos (z31), como también la compleja formación histórico-ideológica del culto bolivariano (29).

Aquí reside, en efecto, una primera característica esencial en la reflexión historiográfica acerca de estos personajes: su carácter y sus acciones fueron mundanos, esto es, mantuvieron siempre un vínculo material con el mundo. A mi juicio, dos ideas presentes en la biografía de "el Zelote" soportan una descripción relevante de dicha característica en la vida de Jesús:

a) la primera de ellas es que Jesús comprendió que la población judía llegó a ser domesticada y transformada en modelo de colaboración del imperio romano (z78), y que tal hecho implicaba la necesidad de convertirse en un referente colectivo, por lo que justificó su acción redentora utilizando la fórmula <<reino de Dios>> como un llamado a revertir el sistema político, religioso y económico existente. (z149). A propósito de esto, un indicio que trae a cuento Reza Aslan es que Jesús fue testigo directo de la diferencia progresiva entre ricos y pobres, entre judíos romanizados y los esclavos desposeídos (artesanos, obreros y jornaleros). Hasta aquí, debe quedar claro que las enseñanzas de Jesús, en cuanto era considerado un modelo mesiánico para la comunidad judía, contenían una descripción materialista de su época. Por lo tanto, las concepciones religiosas basadas en "la promesa del reino de Dios", nada tenían que ver con un reino celestial situado en un plano cósmico (z148), y sí con una conciencia de "los asuntos materiales", es decir, de la rudimentaria estructura social en las arenas de Judea. De esta idea se desprende la segunda.

b) La cual se refiere a la disputa que existió entre Jesús y el sacerdocio judío por la representación de Dios en la tierra. Por un lado, Jesús fue irreverente con el tipo de servidumbre benevolente pregonada en el más acá por los sacerdotes del Templo de Jerusalén. Si es cierto que "la particular concepción de Jesús del reino de Dios puede haber sido peculiar y algo excepcional, (...) sus connotaciones no debían resultar extrañas a su público" (z148). A mi entender, su irreverencia tuvo que ser vista como una consecuencia de sus palabras y



Fotografía tomada de [culturainquieta.com/Hong Kong Fan](http://culturainquieta.com/Hong Kong Fan)

sus actos. Sirva de ejemplo aquí el gracioso cuadro citado por R. Azlan, donde Jesús ordena al leproso –luego de tocarlo- mostrarse al sacerdote sin haber realizado previamente el ritual de purificación que exige la Ley de Moisés a todo el que quiera acercarse al templo, es decir, a la presencia de Dios. (z144). Por otro lado, aquí se pone en juego la materia de que estaban constituidos los actos milagrosos de quien fuera entonces el candidato a mesías. Por ejemplo, las acciones de Jesús consiguieron renombre de milagros en medio de una realidad escalofriante, cuando enfrentó públicamente la norma de los sacerdotes de controlar el acceso al culto judío, contraponiendo acciones con un propósito pedagógico muy específico (z142): invalidar el propósito del sacerdocio y dinamizar por toda Judea un movimiento de resistencia a la ocupación romana. Dichos actos poseen un origen mundano porque están ligados a inferencias que realizaban los judíos en su praxis material, en su percepción de las relaciones sociales en los eventos cotidianos, entre los cuales los de Jesús serían capitulados en la historia como milagrosos -o mágicos-, según contaban sus detractores (z140). Basten estas dos ideas como un aporte de peso a la dimensión historiográfica de Jesús, que pone entre paréntesis una representación puramente teológica del mesías por su rechazo abierto de todo tipo de ambiciones políticas (z102).

De manera análoga, pasemos de nuevo a la figura de Bolívar e indiquemos algunas razones que

desde el plano historiográfico condicionan su representación a un ámbito mundano de la realidad. En primer lugar, vimos en un ensayo anterior que una lectura primeriza de su testamento dejaría en claro que Bolívar no se veía a sí mismo como hombre de juicios y/o pasiones exclusivamente religiosos, sino que en dicho documento subyace un modelo racional de acción que exigía interpretar su significado a través de la transmisión histórica de sus creencias constitutivas, las que él mismo levantó en vida (L.259). Al respecto, escuchemos la reflexión de L. C. Leyva:

"El que hace o deja testamento entra a legislar para su posteridad y eventualmente para la de otros. Es, en este sentido, un acto de disposición (...) de exhortaciones, declaraciones, promesas, deseos, creencias (...) La muerte como motivación de la acción racional de dejar testamento proporciona la ocasión para que el individuo [concreto] que lo hace se piense a sí mismo dentro del o de los conceptos de muerte que rigen (social o históricamente) la vida misma del que va a morir (...) Lo significativo en este caso es, precisamente, el sentido de la muerte para un creyente que quiera racionalmente morir como cristiano [en este mundo]. (Castro Leyva, Si mi muerte contribuye, p. 257)

En segundo lugar, situándonos en la reflexión que hace C. Damas, él recuerda una fuerte relación de dependencia entre la presencia actual de Bolívar y la calidad del culto de que es objeto. Una acusación fácil, orientada por este criterio, sería arrojada desde el tribunal de la historia concebida como ciencia-teológica, y se encargaría de mostrar que el influjo histórico de un héroe es reducible a los términos de la controversia de dos principios

básicos de la moral cristiana, que han llegado a ser el trasfondo del culto bolivariano: el bien y el mal (48). Bajo esta lectura, bueno sería sólo aquello que se corresponde con las muestras de su pensamiento y de su acción, como componentes que robustecen su culto en tanto figura histórica eterna e inmutable, es decir, no mundana. Y malo sería todo intento por adecuar dicha figura a una crítica desmitificadora de la misma, o en palabras de C. Damas, "[malo sería el] afán sincero por reivindicar la realidad histórica, más que como anti-bolivariana, como una indicación justa de la impotencia en que hoy yace toda la apologética bolivariana" (48). Bajo esta interpretación, por ejemplo, basta con atribuirle a Bolívar cualidades como libertador, genio perfecto, Padre de la patria o Jefe supremo de la República para liberar su figura de las implicaciones histórico-concretas que de suyo traían los sentimientos y apetencias contingentes de un pueblo (Venezuela) pronunciándose en favor del culto, una vez acabada la guerra de Independencia (52). Como consecuencia, se hizo legítima la posibilidad de que ese héroe objeto de culto respondiera más a un papel semireligioso que a su realidad histórica.

Ahora bien, contrapuesta a esta perspectiva, la mirada historiográfica de C. Damas arguye desde el comienzo que en su origen, la cuestión del culto bolivariano y su arraigo en el pensamiento actual obedece a razones históricas de orden político y social. En este sentido, al conceptualizar el culto Bolivariano como una necesidad histórica, debería evitarse a) extremar la figura de Bolívar a una simple exaltación romántica, y b) pretender que la historiografía bolivariana sea sinónimo de revisionismo histórico. De hecho, la

discusión se plantea en los términos de un ataque frontal a ese presupuesto básico con el que se transponen valores ético religiosos (el bien y el mal), y no a la dependencia del culto de remanentes teológicos del pasado que aún hoy son innegables. La solución dada a esta dificultad por C. Damas consiste en reconocer que la historiografía del culto bolivariano debe llevarnos a una comprensión clara de su función en el escenario de fuerzas actuantes en un presente conflictivo (48), el cual es tanto más significativo cuanto mayor sea esa interrelación entre las dos fases del culto (teológica e histórica) (289).

4. En lo que sigue, arriesgo una reflexión creativa relativa a la trasposición historia/ teología que cierre nuestro ensayo sobre la figura de Bolívar. Me atrevo a decir que Bolívar ya habría intentado resolver esta cuestión, dado que él era "una fuerza actuante en su presente conflictivo". Explicaré mi intuición a partir de dos razones:

a) Hay un pasaje en el Discurso de Angostura que se convierte en testimonio valioso de este intento personal por "oponer resistencia a un culto incuestionable, pero con la ayuda del análisis histórico". El pasaje es un comentario de Bolívar sobre el cristianismo, y reza así:

"El libro de los Apóstoles, la moral de Jesús, la obra divina que nos ha enviado la Providencia para mejorar a los hombres, tan sublime, tan santa, es [al mismo tiempo] un diluvio de fuego en Constantinopla, y el Asia entera ardería en vivas llamas, si este libro de paz se le impusiese repentinamente por Código de religión, de leyes y de costumbres" (Bolívar, 130).

Aunque el sentido del texto en que está puesta esta afirmación es el llamado a los representantes del pueblo a reformular el carácter político de la conciencia nacional venezolana de 1819, lo cierto es que Bolívar recurre a la figura histórica de Jesús porque le interesaba mostrar lo difícil que es mantener la autoridad moral en medio de las tribulaciones del cuerpo social. Esta ejemplificación apuntala un tipo de reconocimiento de lo mundano en el cual la autoridad se despliega en el transcurso de la historia como un "libreto provisional" de los tiranos, por el simple hecho de validarse automáticamente en un discurso religioso. En este caso, la creencia de Bolívar es que si la moral de Jesús se entroniza como un modelo incuestionable, entonces los pueblos americanos correrían el riesgo de someterse a un nuevo orden social que se despliega a través de la imposición arbitraria de un credo político y de un destino teo-lógico que resultaría a su vez incuestionable.

b) Por supuesto que éstas palabras de Bolívar recuerdan la influencia de la Iglesia romana. Y en concreto su empresa de imponer el cristianismo como institución, colocando a Cristo en la función de Juez censor de los actos de los romanos, y sepultando, en la medida de lo posible, al Jesús de la historia (z30). Pero, en lo personal, también recuerdan las siguientes palabras que Dostoievski -en un poema- pone en boca del gran inquisidor. Cuando éste hombre se entera que Cristo ha vuelto a la tierra no para redimirla sino simplemente de visita, y lo ve caminar cerca de una catedral de Barcelona, lo apresa y al poco tiempo en la celda le dice:



Fotografia tomada de [culturainquieta.com/Omar Robles](http://culturainquieta.com/)

"...Ponias la libertad por encima de todo, cuando (...) el más vivo afán del hombre es encontrar un ser ante quien inclinarse. Pero quiere inclinarse ante una fuerza incontestable, que pueda reunir a todos los hombres en una comunión de respeto; quiere que el objeto de su culto lo sea de un culto universal; quiere una religión común. Y esa necesidad de la comunidad en la adoración es, desde el principio de los siglos, el mayor tormento individual y colectivo del género humano." (Dostoievski, EGI, pág 4; el subrayado es nuestro).

Hagamos explícita la siguiente salvedad: nuestro propósito jamás es agotar el impacto del poema entero en estas seis líneas citadas. Sin embargo, pongamos entre paréntesis toda la novela (que no hemos leído), y lanzemos la siguiente conjetura. Cabe pensar que, en efecto, en la confusión -o, mejor: la confesión- del gran inquisidor se puede rastrear un planteamiento de C. Damas que es crucial para entender el contra juego entre la faceta teológica y la faceta histórica del culto bolivariano: "El héroe como personaje, como realidad, es el significado del hombre [concreto] y de su acción [concreta], (...) [pero] es también la expresión de un anhelo colectivo (...) ya en su nacimiento el héroe es él mismo y algo más. Por esto último no entendemos solamente lo que suele llamarse la circunstancia, en el sentido de ambiente histórico, sino también la parte de los demás hombres que se realiza o se proyecta en ese héroe naciente" (290). El punto aquí es que "ese algo más", ese elemento agregador que se proyecta en la vida del héroe tan pronto como nace, el gran inquisidor lo toma y lo confunde con la necesidad incuestionable del culto de Cristo, haciéndolo pasar por una especie de adoración fanática o exaltación sumisa que admite

representárselo como un juez universal al que todos debemos admirar -incluido el Jesús histórico, qué ironía!, so pena de ser condenados, castigados o quemados.

5. De hecho, al igual que la iglesia primitiva tomó la decisión consciente de modificar el modelo de mesías (z165), cuando atisbó éste problema de que Jesús era también, además de un modelo personal, el conjunto de expectativas que cada judío se figuraba en su mente con respecto a los paradigmas mesiánicos ofrecidos por la Biblia (z164); así mismo, dentro de la radiografía del culto expuesta por C. Damas, lo que tenemos es que este modo de afirmar la vigencia de Bolívar como Juez universal fue también producto de una modificación histórica del modelo de Bolívar, en la que se hipostasió un líder que trascendiera cualquier expectativa o modelo particular (humano) del mismo, con el fin de presentar un relato insólito pero no conflictivo sobre su gesta de emancipación. Así, rescatando la figura de un Bolívar puro, fue posible "organizar" las necesidades sentimentales de granadinos y venezolanos de acuerdo con principios morales con arreglo a los cuales su legado se proyectaba de manera acritica pero eficaz; y, junto con ello, fue posible también pacificar a Bolívar, concediéndole un mérito típico: el de un individuo que trasciende los rasgos de la sociedad. (67)

En últimas, concluyo mi reflexión anotando lo siguiente: las pequeñas diferencias o matices saltan, a los ojos del investigador, como signos o presagios de un conjunto de hechos que siguen y que son, si se quiere, inesperados. Tanto la teología como

la historia beben de esos signos, transforman las expectativas, y acaban reiterándolas en un contexto diferente o modificándolas en función de un proyecto histórico insólito, que está por nacer. No es suficiente decir que la controversia de dos principios básicos de la moral cristiana continúa siendo el trasfondo del culto bolivariano. Tampoco basta con reconocer el influjo histórico de Bolívar en el pasado para arribar a la imagen que nos hacemos de él en el presente y que incluso, en el terreno de las ciencias sociales, generaciones de jóvenes estudiosos proyectan hacia el futuro. Una mirada historiográfica al culto del Bolívar que hemos heredado, si quiere liberarse de florituras teológicas, debe confrontar esa dualidad y renovarla en términos históricos, con la certidumbre de que una proyección real y constructiva del culto jamás abandona la realidad legal vigente, sino que siempre profundiza en ella, se enraiza en ella como una práctica consciente, ora como hecho institucional, ora como parte de la conducta del ciudadano observador de realidades heterogéneas (335). Acaso la pregunta por el nacimiento del culto se torne interesante cuando sea lanzada hacia el futuro, no al pasado, con la suficiente energía mesiánica para entrever un futuro diferente, más humanizador y menos servil. Y acaso las inquietudes del historiador debieran estar imbuidas de ese convencimiento, de esa voz ambiciosa, de esa convicción y ese celo que alimentó la teología mesiánica en las arenas de Judea. Sea como fuere, la política se sitúa, sin paliativos, en la brújula nuestra existencia.

## Bibliografía

---

- Aslan, Reza. El Zelote. La vida y la época de Jesús de Nazaret. 1a edición. Barcelona, España. 2013.
- Carrera Damas, Germán. El culto a Bolívar. 6a edición. Venezuela. 2008.
- Dostoievski, Fiodor. El gran inquisidor. Ediciones la cueva (archivo PDF). Vínculo: [http://www.ict.edu.mx/acervo\\_hermeneutica\\_dostoiewski\\_El%20gran%20inquisidor\\_F%20Dostoiewski.pdf](http://www.ict.edu.mx/acervo_hermeneutica_dostoiewski_El%20gran%20inquisidor_F%20Dostoiewski.pdf)
- Bolívar, Simón. Doctrina del Libertador. Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas. 2009





