

El pensar histórico como dimensión del conocimiento

Josefina Granja Castro¹

Este trabajo propone una reflexión sobre la historia no a partir de su carácter disciplinario (sus métodos, teorías, problemas), sino a través de lo que aquí se plantea en términos del "pensar histórico" entendido como forma de teorización y dimensión del conocimiento, es decir, una forma particular de encarar los diversos ámbitos de la sociedad que toma como guía de observación los procesos de emergencia, desarrollo y cambio de los discursos y prácticas. Desde la segunda mitad del siglo xx se ha venido insistiendo en la naturaleza transdisciplinaria y multirreferenciada del conocimiento social. El modelo de disciplinas como cajones de anaquel se ha tornado obsoleto y ahora pensamos más en términos de problemas y redes en vez de objetos y disciplinas. En ese sentido, el pensar histórico admite ser considerado como una dimensión del conocimiento válida en la indagación de todo proceso de la vida social.

115

Pensar histórico • Teoría • Teorización • Producción social del conocimiento • Observación de segundo orden

This paper propose a reflection on history, not such a discipline (its methods, approaches, problems), but through which it considers here like "historical thinking". Historical thinking understood as form of theorization and dimension of the knowledge, that is to say, as a particular form to observe the diverse scopes of the society centered in the emergency processes, development and change of the discourses and practices. From second half of the last century (20th) one has come insisting on the transdisciplinary and multireferential nature from social knowledge. The model of disciplines as "drawers of shelf" have become obsolete, now we thought more about terms of problems and networks that of objects and disciplines. In that sense historical thinking can be considered like a dimension of the fundamental knowledge for the investigation of all process of the social life.

¹ Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados.

Historical thinking • Social knowledge production • Theory • Theorization,
second order observation

* * *

Metáforas para interrogarnos sobre la historia²

¿Tiene espíritu la historia?, ¿hay algo que pudiéramos llamar el espíritu de la historia?; si así fuera, ¿cuál sería su rostro? Más allá de los resabios hegelianos que se actualizan al preguntarnos de esa forma por la historia subyace una bellísima metáfora que nos invita a pensar en el sentido profundo de la historia. No es, por cierto, la única: “pasar a la historia el cepillo a contrapelo”; en palabras de W. Benjamin, “la insurrección de los saberes”; en términos de Foucault son también otras formas expresivas que nos conducen a reflexionar sobre la historia y vislumbrar algunos de los significados que han quedado en la sombra. Por eso comenzaré esta comunicación refiriéndome a algunas metáforas para interrogarnos sobre la historia.

116

La madurez filosófica de Occidente se alcanzó con Hegel. El suyo es un perfil intelectual de dimensiones descomunales; yo sólo quiero detener la mirada en el gesto filosófico hegeliano que hace posible coexistir la historia y el espíritu. Hegel se empeñó en dar a la historia un tratamiento filosófico. La filosofía de la historia es la consideración reflexiva de la historia y del espíritu que la dirige. En ese sentido entendió la historia como “explicitación del espíritu en el tiempo”. Hegel no acuña la noción de espíritu, sino que estaba presente desde los antiguos filósofos griegos, pero lo que hace es sistematizar el pensamiento acerca del espíritu en una de sus obras más trascendentes: *La fenomenología del espíritu*.

La realidad no es sustancia sino sujeto, pensamiento y espíritu. Decir que la realidad no es sustancia sino espíritu equivale a entenderla como proceso, movimiento, o mejor aún, automovimiento. Es ya célebre el ejemplo que plantea:

“El capullo desaparece con la floración y cabría decir que ésta lo refuta; igualmente al aparecer el fruto, a la flor se le declara como falsa exis-

² Texto leído en la Conferencia Inaugural del VII Encuentro de Estudiantes del Altiplano Central: “El espíritu de la historia: tiempo, espacio y desarrollo pluricultural de las sociedades humanas”, Universidad Veracruzana, Xalapa, abril de 2006.

tencia de la planta y el fruto ocupa el lugar de la flor, como su verdad. Dichas formas no sólo se distinguen entre sí, sino que cada una de ellas se desvanece bajo el impulso de la siguiente, porque son recíprocamente incompatibles. Al mismo tiempo su fluida naturaleza las convierte en momentos de la unidad orgánica, en la cual no sólo no se rechazan, sino que se vuelven necesarias tanto la una como la otra, y esta igual necesidad constituye ahora la vida del conjunto” (Reale y Antiseri, 1988: 107).

No deja de ser sorprendente que éste sea también el ejemplo más citado cuando se trata de explicar la dialéctica hegeliana. Lo real es un proceso que se autocrea mientras va recorriendo momentos sucesivos, ese movimiento constituye un progresivo autoenriquecimiento. El espíritu es el movimiento mismo que conduce a la más alta manifestación de lo absoluto. La historia como explicitación del espíritu en el tiempo es el paso de todo lo parcial hacia la totalidad, es la total superación de todo proceso, la superación de los contrarios en la unidad absoluta, la culminación y plenitud de todo ser, la expresión máxima de la libertad, la verdad, el pensamiento.

Otras expresiones de Hegel sobre el espíritu dejan al descubierto que se trata en realidad de una figura de intelección sumamente potente: el movimiento propio del espíritu es el “movimiento del reflexionar en sí mismo”, “El espíritu es la idea que se realiza y se contempla a través de su propio desarrollo”, “El espíritu es la idea que vuelve a sí misma desde su alteridad” (*idem.* 107-108, 142).

117

Walter Benjamin, filósofo alemán, crítico literario y teórico marxista nacido en 1892 tuvo una vida marcada por el exilio y la marginalidad de su condición judía. En ese ambiente toma forma una insólita manera de mirar el mundo y una profunda experiencia sobre la escritura de la dispersión, de lo fragmentario, de lo inconcluso. Esta perspectiva de lo fragmentario es desde donde Benjamin piensa la historia. Su rechazo a las visiones totalizadoras del pensamiento decimonónico que buscaba el sentido de la historia en el progreso, la razón, la continuidad, la homogeneidad del tiempo se adelanta a las posturas actuales sobre la crisis de los grandes relatos de la modernidad y el descentramiento del sujeto. “Benjamin nos remite a una historia de fragmentos que funcionan como relámpagos de la memoria. El historiador debería trabajar allí donde por un instante la memoria se presenta como relámpago: fragmentos, trozos olvidados, palabras perdidas, acontecimientos pequeños, material de deshecho para una visión universalista y homogeneizante de la historia, material que rápidamente debe ser arrojado al basurero. Benjamin imagina al historiador como alguien que se desliza silenciosamente entre aquellos restos, fragmentos, palabras olvidadas,

huellas tenues que pacientemente fue reuniendo sin ánimo de encerrarlos en un código definitivo o en una tabla clasificatoria. Su preocupación es organizar el nuevo texto de tal modo que la pluralidad de trozos reunidos en él pueda poner de manifiesto el secreto de una época (Forster, 1991).

Para Benjamin, este modo de hacer historia representa “caminar los textos en sentido opuesto, pasándole a la historia el cepillo a contrapelo”, para remover las capas más profundas y permitir que salten a la luz algunos de los significados que quedaron en la sombra.

Cautivado por una pintura Paul Klee, en la que Benjamin encuentra lo que él cree es el ángel de la historia, logra una fusión entre experiencia estética y experiencia filosófica que lo lleva a escribir en *Tesis de filosofía de la historia* la tesis IX, considerada como una de las expresiones literarias y conceptuales más acabadas de Benjamin. Éstas son sus palabras:

Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. En él se representa a un ángel que parece alejarse de algo que lo tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Éste ha de ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. *Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos él ve una catástrofe única que amontona ruinas sobre ruinas arrojándolas a sus pies*. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla una tempestad que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Esta tempestad le empuja irremediamente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Esa tempestad es lo que nosotros llamamos progreso (*idem*, 33).

En una extraordinaria labor de traducción entre la imagen del cuadro y la reflexión filosófica, Benjamin da forma a una aguda crítica a la concepción de historia en la que el tiempo, la temporalidad, es entendido como un cauce, como un continuum de sentido que fluye hacia el futuro. Benjamin sustituye la imagen del cauce por la del remolino donde el antes y el después giran y se entrecruzan. ¿Cómo leer el pasado, cómo recomponer lo despedazado sin ser arrastrados por la Razón, el Progreso o cualesquiera otras centralidades que constituyen límites y fronteras del pensar? Para Benjamin la respuesta es “caminar los textos en sentido opuesto, pasándole a la historia el cepillo a contrapelo” trabajando desde los trozos olvidados, las palabras perdidas, los acontecimientos pequeños, en fin, desde esos fragmentos que funcionan como “relámpagos de la memoria”.

La tercera metáfora en la que quiero detenerme es la “insurrección de los saberes”. Foucault da forma a esta imagen en el ámbito de sus reflexiones sobre la genealogía como una analítica histórica que se mueve en la dirección de desenterrar las prácticas sometidas y excluidas por la coherencia de las visiones totalitarias de la historia. Heredero de Nietzsche en éste y otros aspectos, Foucault postula un “retorno de los saberes”, mediante la analítica genealógica no por un mero interés de erudición, sino porque desde ellos es posible desplegar una operación epistemológica imprescindible: interrogar los límites del conocimiento construido (Foucault, 1979).

La genealogía constituye una analítica que pretende hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados por las sistematizaciones teóricas unitarias (ciencia, disciplinas, teorías) que ejercen una función de filtro, jerarquización y ordenamiento en nombre del conocimiento verdadero. La genealogía supone, en ese sentido, una insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino sobre todo contra los efectos del saber centralizador que han sido legados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en el seno de una sociedad como la nuestra. El antecedente de este planteamiento lo encontramos en *Nietzsche, la genealogía y la historia* (Foucault, 1971). Su reflexión en ese momento apuntaba a un horizonte más amplio, el cuestionamiento a las lógicas históricas ocupadas en identificar los orígenes y reintroducir un punto de vista suprahistórico; una historia atemporal unificante del sentido, la verdad, el sujeto, el saber; una historia racional y teleológica cifrada por la continuidad y el encadenamiento natural de eventos. Hurgando en los escritos nietzscheanos, Foucault abre el camino para oponer a ese sentido atemporal de la historia otro donde la emergencia, la discontinuidad y el suceso permiten pensar de una manera cualitativamente distinta el sentido histórico: “hacer de la historia una contramemoria”, ir a contrapelo de la memoria que la historia atemporal nos ha heredado. Caminar los textos en sentido opuesto, pasando a la historia el cepillo a contrapelo, vislumbrando así algunos de los significados que quedaron atrapados, olvidados. Cepillar los textos en otras direcciones de las de la historia oficial nos permite descubrir nuevas aristas y establecer relaciones originales, que nos faciliten entender desde otras miradas los problemas con los que trabajamos.

Pero volvamos al espíritu. Me parece que esta palabra es una de las figuras del lenguaje más profundas y enigmáticas. Viene del latín *spiritus*, que significa soplo, aliento, aire respirado, que a su vez deriva del verbo

spirare, que significa “soplar el viento” y por extensión metafórica respirar, alentar, suspirar, exhalar. Lo que en latín llaman *spiritus* en griego es el *pneúma*. En su sistema de pensamiento los antiguos griegos distinguieron dos principios en la realidad: uno material, informe y pasivo, *hylé*, y otro el soplo que da forma, actualidad y movimiento a la materia, el *pneúma*. Origen de todo lo vivo y de todo movimiento, lo que da ser e inteligibilidad a las cosas naturales, fuerza que dirige las cosas hacia su propia perfección, razón que domina el mundo.

Quedemos con el espíritu como presencia intangible que es aliento de vida, soplo que anima, fundamento y sentido más profundo, “¿esencia?” y preguntémosnos ahora si es posible pensar en algo que fuese ese espíritu para la historia, sabiéndonos hijos de una época que ha puesto en cuestionamiento y bajo la lupa de la sospecha cualquier principio que se jacte de fundante. ¿Puede tener la historia una esencia?; ¿cuál sería el espíritu de la historia? Desde mi propia trayectoria intelectual y de investigación mi respuesta a estas preguntas es afirmativa, pero condicionada a entender de una cierta manera la historia y de una cierta manera su carácter esencial. Las reflexiones que compartiré con ustedes nacen y se alimentan en el campo de los estudios sobre educación, así que tomando ese ámbito de referencia me adentraré en lo que considero puede ser entendido como lo imprescindible de la historia.

120

El pensar histórico como dimensión del conocimiento: la historia imprescindible

Desde las últimas décadas del siglo XX, se ha venido insistiendo en la naturaleza transdisciplinaria de los problemas de conocimiento. El modelo de disciplinas como cajones de anaquel se ha tornado obsoleto para abordar campos de investigación como la educación. Ahora pensamos más en términos de problemas y redes en vez de en objetos y disciplinas. Desde su nacimiento el campo de los estudios sobre educación ha sido un terreno híbrido, diversas disciplinas convergen en la construcción de este objeto de estudio aportando sus aparatos conceptuales y metodológicos, sus diversas formas de entender e interrogar la educación. La convivencia de ese espectro disciplinario ha sido fructífera para nuestra comprensión de la educación como fenómeno multirreferenciado y sobredeterminado. Nadie pondría en duda en el momento presente la pertinencia de abordajes que rebasen las fronteras disciplinarias: las zonas más sensibles al avance y la

formulación de problemas son precisamente las que nacen en los entrecruzamientos de miradas y lógicas disciplinarias. Siendo así, tiene sentido preguntarse por el papel de la historia en los estudios sobre educación.

Los historiadores mexicanos que trabajan en el campo de la educación han señalado desde la década de los ochenta la necesidad de que los estudios sobre educación no se queden anclados en el presentismo y la inmediatez, sino que desarrollen miradas de largo aliento que permitan el reconocimiento de la multiplicidad de tiempos, espacios y procesos que se condensan y sedimentan en las prácticas educativas en sentido amplio. Historias positivistas (preocupadas por la meticulosidad de los datos, por la documentación exhaustiva y serial, por “hacer hablar” al documento), historicistas (ancladas en las preguntas por los orígenes, el curso de la razón como hilo conductor que supera las épocas y en que residen las claves de interpretación), historias de recuento y descripción sin preguntas ni diálogo teórico, constituyen distintos modos de ponerse en contacto con la historia y pensar desde la historia los procesos de la vida social que han dado lugar a conocimiento de diverso tipo y profundidad. Sin embargo, la historia necesaria para la educación, señalan los expertos, no es la historia anecdótica ni la erudita, sino aquella que nos aporte elementos, herramientas metodológicas que nos permitan escudriñar a la distancia las maneras en que hemos configurado las memorias sobre la educación (Aguirre, 2005).

121

Los que nos desplazamos en el campo de la educación necesitamos explicaciones sobre su cambio, qué es lo que la mueve, qué es lo que permanece, cómo se transforman las prácticas y los discursos, por qué se transforman o bien por qué no se mueven, cuáles son los focos de resistencia, de qué manera persisten diversas tradiciones en nuestro diario hacer y pensar la educación (*idem*, 36).

Para observar desde ese ángulo se requiere una mirada de largo alcance que explique cómo surgen los objetos y se constituyen los problemas, cómo emergen las temáticas, cómo se forman y transforman los discursos y las prácticas. El problema de las diferentes duraciones de los hechos sociales como vía de acceso al reconocimiento de la multiplicidad de tiempos, de espacios y de procesos, planteado por Fernand Braudel a mediados del siglo XX, resulta ser una cuestión que interpela no sólo a la historia, sino también a las ciencias sociales contemporáneas en su conjunto.

El pensar histórico consiste entonces en esta forma específica de encarar la educación o cualquier otro ámbito de procesos de la sociedad: la ciencia, el arte, los valores, la política, la cultura; una forma de encararlos cuya guía de observación son los procesos de emergencia, desarrollo y cambio: cómo surgen los objetos y se constituyen los problemas, cómo emergen las temáticas, cómo se forman y transforman los discursos y las prácticas.

Así trazado el problema, la historia, sin dejar de ser una disciplina con métodos y teorías propios, ocupa el lugar de *una forma de racionalidad* que guía el conocimiento, *una forma de teorizar* que permite desplegar otras miradas sobre nuestros objetos de estudio. Es ése el pensar histórico como dimensión del conocimiento en torno a los procesos y prácticas de la vida social en sentido extenso.

Me interesa enfatizar lo anterior: la posición que sostengo no desconoce a la historia como una disciplina con aparatos teóricos y metodológicos propios, con perspectivas y enfoques que van desde la historiografía clásica hasta los Annales y la microhistoria, pasando por historia de las mentalidades; lo que se propone es hacer un uso de la historia como herramienta de intelección, de ahí la expresión: el pensar histórico como dimensión del conocimiento.

122 Tendremos que detenernos a desplegar cuidadosamente las hebras que componen la trama de esta afirmación. Comenzaré planteando algunas consideraciones sobre el conocimiento y pasaré después a la idea del pensar histórico como una forma de teorizar.

El conocimiento como problema de estudio ha sido tradicionalmente materia filosófica. Desde ahí se establecieron las grandes directrices para su reflexión y análisis a lo largo de la historia del pensamiento: sujeto que conoce, objeto de conocimiento, realidad, relación sujeto-objeto, etcétera.

El conocimiento como problema filosófico está presente desde los antiguos griegos; baste recordar la caverna de Platón como metáfora de las posibilidades del conocimiento humano. Pero la epistemología o teoría del conocimiento se inicia propiamente con el despertar de la ciencia moderna y la filosofía idealista heredera del cartesianismo. Para algunos, el *Ensayo sobre el entendimiento humano* de John Locke a finales del siglo xvii constituye el primer tratado de epistemología, para otros es la *Crítica de la razón pura* de Immanuel Kant, casi cien años después, la primera obra epistemológica propiamente dicha. El problema del conocimiento en su vertiente filosófica ha tenido desde sus inicios la preocupación central de hacer explícitos los principios que le otorgan validez al conocimiento científico desde la perspectiva de la capacidad de las disciplinas para construir

y reconstruir el mundo a partir de sus propias racionalidades y lógicas internas.

También la sociología en el siglo XIX y hasta la actualidad ha hecho importantes incursiones para entender el conocimiento como proceso que se configura en prácticas materiales y simbólicas de carácter cultural. Desde el horizonte de problematización que ofrece la sociología, el conocimiento es un proceso que no puede separarse de las condiciones sociales y culturales en que éste se genera. En ese sentido lo que se entiende por conocimiento no es únicamente el saber producido por la ciencia, sino toda construcción humana material y conceptual tendiente a organizar y encauzar nuestras experiencias en el mundo.

El problema del conocimiento ha sido también abordado desde la perspectiva de vertientes de la historia epistemológica e historia de las ideas. Existe pues un largo trayecto de pensamiento a propósito del conocimiento, que evidentemente no pretendo ni resumir ni bosquejar en este momento.

¿A qué me refiero entonces cuando reúno en una misma expresión los términos *conocimiento* y *pensar histórico* relacionándolos para establecer entre ellos un vínculo de sentido particular?

En primer lugar asumo como punto de partida que el conocimiento es un fenómeno complejo ya sea que se encare desde el ángulo filosófico (actividad mediante la cual el sujeto alcanza la realidad y se determina por ella, proceso que permite hacer inteligible la realidad, facultad para comprender por medio de la razón la naturaleza de las cosas), o que se le encare desde el horizonte sociológico (sistema de ideas con una génesis social que organizan las percepciones, las formas de entender la realidad y las concepciones de sí mismo) o en un posicionamiento más complejo aun se le encare como objeto de conocimiento (valga la autorreferencialidad).

En segundo lugar delimito el sentido con el que aludo al conocimiento en esta exposición. Apoyándome en los desarrollos teóricos de Niklas Luhmann –sociólogo alemán, contemporáneo de Habermas y considerado el mayor después de Weber– en el campo del constructivismo sistémico, adopto una caracterización del conocimiento como operación de observación en la que se ponen en marcha distinciones.

En las coordenadas teóricas luhmannianas, el conocimiento es entendido como un proceso que se desarrolla mediante operaciones de observación que emplean distinciones. El conocimiento tiene en la observación su matriz generadora, pero la observación entendida como procesamiento de selecciones que efectúa de manera simultánea un doble movimiento: *indicar* y *distinguir*. Al observar cualquier objeto o proceso se pone en

acción este doble movimiento: se enfoca una parte (se indica) y todo lo demás queda puesto en suspenso (se distingue). No se puede operar en ambos lados al mismo tiempo. Desde la parte enfocada se generan enlaces de sentido que explican y describen el objeto o proceso estudiado, la parte distinguida no se excluye simplemente sino que puede reintroducirse en observaciones posteriores.

Conforme a esta manera de plantear el problema, los actos de conocimiento son siempre resultado del manejo y procesamiento de selecciones. Con esto se implican varios supuestos: 1) no se puede observar todo al mismo tiempo; 2) los sectores o parcelas que se "ponen en foco" se observan con la guía de algún tipo de ordenación; 3) lo que se puede observar está posibilitado desde esa guía, 4) los enlaces de observaciones ulteriores y las descripciones que se producen están entramadas en esta red.

En tanto inicio, se trata siempre de una selección arbitraria: se comienza indicando una referencia, pero igualmente se podría iniciar por cualquier otra. Esto no significa una relativización de los puntos de partida que desembocara en una consideración del tipo "cualquier cosa se vale"; por el contrario, la propia selección establece límites a la emergencia de nuevos enlaces, pues la diferenciación seleccionada opera simultáneamente como condición de posibilidad y de constreñimiento.

124

Si entendemos este mecanismo del conocimiento como operación de observación, podremos entender también las distintas "ópticas" susceptibles de ponerse en marcha y lo que desde una u otra es posible de ser observado. Para los fines del tema tratado en esta conferencia me interesa referirme de manera específica a un tipo de distinciones: observar estructura y configuración del objeto de estudio en un momento dado u observar dinámicas de génesis y emergencia que conducen a unas estructuras y configuraciones y no a otras. En el primer caso se trata de lógicas situacionales, en el segundo de lógicas procesales.

En una lógica situacional, el horizonte de temporalidad se define desde la dimensión sincrónica que organiza el análisis, teniendo como base un momento o nivel del proceso u objeto que se estudia. Se enfatiza el ángulo de *lo constituido*. Las preguntas que se formulan desde esa directriz se centran en los aspectos estructurados así como sus componentes y mecanismos de estabilidad y permanencia: ¿cómo es *x*?; ¿qué rasgos lo definen?; ¿qué elementos lo componen?; ¿cómo se relacionan?, etc. La referencia al desarrollo anterior del proceso se postula en términos de "antecedentes", el cambio se analiza como transición o paso de un momento a otro.

En una lógica procesal, el horizonte de temporalidad se define desde la dimensión diacrónica que organiza el análisis a partir de una lectura cruzada entre momentos y niveles del proceso u objeto de estudio. Se enfatiza el ángulo de *lo constituyente*. Le caracterizan preguntas que se refieren a los aspectos de génesis, cambio y transformación de lo que se presenta como estructurado: ¿cómo ha llegado x a ser x ?; ¿de dónde proceden y cómo se formaron los elementos que lo componen?; ¿de qué modo esa formación previa incide en su configuración presente? La referencia al desarrollo y emergencia del objeto juega un lugar central en tanto brinda los elementos para situar las lógicas y mediaciones que han llevado a una configuración específica y no a otra. El cambio se analiza como condición estructurante del proceso y no como distancia o interfase entre etapas de estabilidad.

Las diferencias fundamentales radican en que desde una analítica procesal se reivindican tiempo, espacio y movimiento como categorías fundantes del análisis, leyendo los procesos desde la tensión entre cambio y permanencia. Se trata, en breve, de pensar en el proceso desde sus cambios o pensar en el proceso desde un momento particular en su devenir.

Todos los campos de estudio tienen sedimentadas en su estructura presente las preguntas que le dieron origen, las prácticas y discursos que en distintas temporalidades fueron tomando forma, etc. El pensar histórico consiste en una forma de razonamiento que pone el acento en la necesidad y pertinencia de reconstruir desde el presente las experiencias fragmentadas, sacar a la luz las experiencias olvidadas o perdidas. No resulta extraño entonces que, en no pocas ocasiones, pensadores disímiles hayan hecho paralelismos entre la historia y el psicoanálisis. Durkheim, por ejemplo, se refiere así:

125

Pienso que el inconsciente de una disciplina es su historia, el inconsciente son las condiciones sociales de producción ocultas, olvidadas. El producto separado de sus condiciones sociales de producción cambia de sentido y ejerce un efecto ideológico. Saber lo que se hace cuando se hace ciencia supone que se sepa cómo se han hecho históricamente los problemas, las herramientas, los métodos y los conceptos que se utilizan (citado en Aguirre, 2005).

Detengámonos ahora en el término *teorizar* para tratar de clarificar el sentido de la expresión “el pensar histórico como forma de teorizar”. Se le entiende como sinónimo de trabajo teórico, esto es, como una faceta del trabajo analítico que consiste en apropiarse de herramientas para abordar los objetos de estudio, para plantear preguntas, para formular problemas,

para interpretar los datos o informaciones vinculados con los temas que cada quien trabaja. Recolectar y ordenar datos es ya una operación informada por la teoría: dentro del amplísimo espectro de datos posibles se seleccionan algunos y otros se dejan de lado. Teorizar consiste en dar forma a un horizonte de visibilidad que nos permite enfocar algunos aspectos mientras que otros quedan temporalmente en la sombra, identificar elementos, establecer relaciones entre ellos, etc., como base para proponer generalizaciones con cierto nivel de abstracción. Teorizar consiste en el manejo de lo indeterminado para transformarlo en determinado, en ese sentido, el trabajo teórico está vinculado con la ampliación del campo de las posibilidades. La teoría debe servir para una reformulación constante del conocimiento acumulado que aumente la capacidad de nuevos enlaces de sentido para extender los límites de conocimiento construido. Una peculiaridad del trabajo teórico consiste en hacer posibles las comparaciones, esforzándose por establecer comparaciones ahí donde a primera vista no parece haber algo comparable. Esta agudización de los puntos de comparación, mediante la abstracción, es un logro específico del trabajo teórico; para decirlo de otro modo, se trata de una ganancia de puntos de vista sobre lo heterogéneo (Luhmann, 1996).

126

Un aspecto más a considerar consiste en que el trabajo teórico delimita las formas en que pueden ser comunicadas y reformuladas las explicaciones construidas sobre los objetos estudiados. La teoría genera interdependencias internas y posibilita la continuidad de la comunicación en la investigación científica. Ninguna afirmación resultante del trabajo teórico se puede modificar libremente o en cualquier sentido y las formulaciones teóricas mantienen relaciones de estreñimiento mutuo y dentro de limitaciones. Luhmann ofrece un sugerente ejemplo al respecto:

La afirmación: la sociedad es un sistema social que no se puede modificar a placer, por ejemplo, no se puede modificar mediante el predicado “cuando se ve roja es que ya está madura” ya que esto podría predicarse de las cerezas o de las fresas[...] se podría decir: la sociedad está madura cuando es roja; pero evidentemente una frase como esta se entiende sólo cuando uno interpreta madura como revolución y roja desde la perspectiva del color de un movimiento social; por tanto, opera sólo dentro de limitaciones (*idem*, 292).

Cuáles serían algunos rasgos de lo que aquí he llamado “pensar histórico”:

- El conocimiento constituye una preocupación fundamental de indagación. Pero el conocimiento entendido no como categorías fijas de

pensamiento, sino como sistemas de razón en sentido amplio: narrativas, discursos, imágenes, que evolucionan y a través de los cuales se clasifican y ordenan los objetos, problemas o temas de estudio a lo largo del tiempo. Centralmente le interesa analizar cómo cambian los sistemas de razón en tanto práctica epistemológica y cultural y cómo esos cambios condicionan las posibilidades para percibir y plantear viejos y nuevos problemas.

- Se privilegian las preguntas de tipo *cómo* sobre las de tipo *qué*: ¿Cómo emergen y cambian los conceptos y la semántica utilizada para describir los procesos de la educación, las interacciones de género y familia, o los procesos de la política, de la economía, etc.?; ¿cómo se transforman las configuraciones discursivas a lo largo del tiempo?; ¿cómo hemos llegado a saber lo que sabemos y cómo este conocimiento enmarca lo que puede ser conocido? Es evidente que en el vasto campo del sentido se pueden proponer las preguntas del tipo *qué y/o* del tipo *cómo*, pero la ganancia en las preguntas de tipo *cómo* radica en que ponen al descubierto no sólo los componentes de estructura, sino también los procesos de génesis en sus distintas coordenadas espaciales, temporales y de configuración conceptual. Adicionalmente son la vía para formular preguntas acerca de cómo observan los observadores (Luhmann, 1996, 293).
- Las racionalidades implicadas en el desarrollo del conocimiento son heterogéneas, híbridas, “tienen muchas edades”, siguen trayectorias complejas y es constitutivo de ellas tanto la ruptura como la unidad; en ese sentido, no siguen trayectorias lineales ni progresivas.
- El conocimiento producido es policontextual, no tiene vértice ni centro, es decir, ninguna narrativa puede atribuirse una condición de superioridad frente a otras igualmente posibles (Luhmann, 1996).

127

Volviendo al sugerente título de este encuentro, quisiera ahora centrarme en la idea de los distintos tiempos y espacios que trenzan la pluriculturalidad de las sociedades humanas.

La alteridad como experiencia de conocimiento

Acercarse a la multiplicidad de tiempos, espacios y prácticas es ponerse en contacto con la experiencia de la otredad: ¿cómo leer lo otro, lo extraño, lo desconocido o poco familiar, aquello que se distancia o no cabe en nuestro esquema de pensamiento y clasificación?

Siguiendo una línea de pensamiento sociológico que corre de Durkheim

II. Puntos de vista

a Elias podemos identificar al menos dos formas contrastantes de procesar las experiencias de otredad. En una, las características del observador eclipsan las características del objeto observado:

- A partir de las similitudes establezco las categorías de percepción que me son familiares y las proyecto hacia el otro para entenderlo a él y su mundo.
- A partir de jerarquías propias del observador del tipo: más –menos, aquí– allá, inferior –superior se describe y clasifica al otro.

Este modo de aproximación al otro se puede describir mediante las categorías de *sociocentrismo* y *compromiso*. Los valores, ideales, creencias y visiones del mundo propias del observador y su grupo sirven como modelos orientadores. Es una posición sociocéntrica puesto que está basada en el compromiso con los valores propios de su sociedad y en la que tendencias hacia la universalización dificultan la comprensión de las características distintivas del otro. Trabajan con distinciones como semejanza/desemejanza, que en términos valorativos se traducen como igualdad/desigualdad e identidad/diferencia. La búsqueda de similitudes constituye una disposición natural para conformar su propia perspectiva del mundo. La otredad es una experiencia que se procesa desde una posición sociocéntrica. Lo “extraño”, lo “diferente” se interpreta desde valoraciones como “menor”, “en falta”, “tendiente a”, etc. Es decir, situando al otro en jerarquías de superioridad/inferioridad propias del observador y su mundo.

128

La antropología europea en sus orígenes constituye un ejemplo claro de este modo sociocéntrico de aproximarse al otro. El desarrollo inicial de la antropología coincide con el auge del positivismo y con el colonialismo europeo asociado con la Revolución Industrial. Por esta razón, muchos de los trabajos de los primeros antropólogos franceses y británicos enfocaban las sociedades no occidentales: América, África, Asia, Oceanía. Los primeros acercamientos de la antropología extrapolaban los conceptos europeos para comprender la enorme diversidad cultural de las latitudes no europeas, clasificando a los pueblos de acuerdo con su mayor o menor progreso en referencia a las propias sociedades. En ese sentido resulta sorprendente la manera de clasificar los productos culturales de las distintas sociedades: las obras de sociedades consideradas “civilizadas” como China o Egipto se exhibían en museos dedicados al arte, junto a obras europeas, mientras, que las de África y América se mostraban en los museos de historia natural junto a los huesos de dinosaurios y los muestrarios de flora y fauna.

Las categorías de pensamiento utilizadas para explicar el aquí, lo natural, lo nuestro se extrapolan para entender el allá, lo otro, lo extraño y de esa extrapolación lo que resulta es una radical imposibilidad de comprender la alteridad en lo que le es distintivo.

En la otra forma de procesar las experiencias de la otredad, las características del observador no eclipsan el objeto observado:

- Se ponen en suspenso los intereses del observador, sus compromisos normativos y sus valores sociales.
- Se relaciona al otro no con criterios o tipos universales, sino con las condiciones contextuales de su propio espacio y dimensión social y cultural.

Distanciamiento y perspectivismo son las categorías fundamentales de este otro estilo de percepción e interpretación de la otredad cultural, opuesto al basado en el compromiso y sociocentrismo. Se trata no sólo de comprender lo que es distinto de mí en los otros, sino también de concebirllos como iguales aunque diferentes. Se asienta en un relativismo de los modelos, tipos y criterios culturales en el cual no se relaciona al otro con criterios o tipos universales, sino con sus propias condiciones contextuales. Parafraseando a Todorov, si las coordenadas culturales y axiológicas son distintas, para comprender la alteridad “no se pueden comparar sustancias sino únicamente relaciones”.

129

Mientras que en el modo de comprensión basado en el compromiso se trabaja estableciendo analogías directas que conducen a identificar como lo esencial las “similitudes”, en el distanciamiento la comparación de relaciones permite una mayor sensibilidad a la multiplicidad de manifestaciones de las diferencias empíricas.

Hasta aquí me he referido a estilos cognitivos de percibir y pensar la otredad cultural. Comprender la distintividad de los otros implica operaciones de comparación; por ello, enfocaré el final de mi exposición a las operaciones básicas implicadas en la comparación.

En un sentido general, la comparación es una forma de pensamiento universal para ordenar el mundo exterior en la que se ponen en marcha las siguientes operaciones elementales:

- a) Identificar similitudes.
- b) Ordenar diferencias mediante distinciones del tipo más/menos, aquí/allá, ahora/entonces y establecer jerarquías o gradaciones.
- c) Identificar diferencias.

Las formas en que se combinan y el énfasis que se da a estas distintas operaciones varían según se trate de comparar objetos o fenómenos o de asociar relaciones entre objetos o fenómenos.

Lo que se está planteando es que hay distintos tipos de comparación. En la comparación simple o de un solo nivel se relacionan entre sí objetos (prácticas, procesos) a partir de sus aspectos fácticos. La comparación simple contrasta rasgos, identifica características singulares, establece clasificaciones y relaciona fenómenos culturales a partir de su contenido fáctico.

En la comparación compleja o de varios niveles, la aproximación a los objetos que se estudian no se detiene en las manifestaciones empíricas ni toma a éstas como la base de la comparación, sino que parte de relaciones supuestas entre distintos fenómenos, variables o niveles. No se refiere a objetos empíricos en sentido estricto, sino a conexiones hipotéticas entre variables del objeto o fenómeno en cuestión, identificando además diferentes niveles de análisis. Las manifestaciones empíricas de aquello que se estudia se plantean no en el modo de características singulares, sino como grupos de relaciones y la comparación consiste no en contrastar rasgos singulares, sino en vincular las relaciones identificadas. La lógica de vincular relaciones hace que la comparación vaya más allá de su natural nexo con las semejanzas, llevándola a explorar y analizar las diferencias socioculturales.

130

El siguiente ejemplo sirve para ilustrar la diferencia entre ambos tipos de comparación. A principio de los años cincuenta, Pierre Bourdieu, sociólogo francés ampliamente conocido por sus aportaciones a la sociología de la cultura, realizó un estudio sobre las prácticas matrimoniales en distintas sociedades árabes. Esta investigación marcó el momento de intersección entre el pensamiento antropológico y el sociológico en su trayectoria intelectual. Un primer acercamiento consistió en describir las características singulares del fenómeno en dos distintos contextos mediante la herramienta de cuantificación estadística. Encontró que lo que se suponía era el matrimonio típico en esas sociedades (con la prima hermana) sólo representaba un porcentaje del orden del 3 al 6 %. Poco era lo que esta aproximación aportaba al conocimiento de las prácticas matrimoniales, así que reenfocó las manifestaciones empíricas a partir de establecer relaciones hipotéticas mediante las nociones de parentesco, reglas de parentesco y estrategias matrimoniales. Identificar grupos de relaciones y compararlas –vincular relaciones– representó un cambio de óptica que permitió rebasar el nivel de descripción organizado a partir de los datos singulares y explorar con mayor profundidad las diferencias socioculturales. Éste fue el terreno que permitió a Bourdieu desarrollar la noción de estrategia en

contraste con la noción de regla (central para la antropología de los años cincuenta) como uno de sus muchos aportes teóricos al lado de las célebres nociones de *capital cultural*, *capital simbólico*, *habitus* y *campo*, entre otras.

Tenemos por una parte datos interculturales que bien pueden ser resultado de observaciones históricas y tenemos también paralelamente teorías sociales; los puentes entre ambos elementos se construyen mediante operaciones de articulación que son las que nos permiten comprender la diversidad puesta ante nuestros ojos. Las observaciones históricas sobre las diferencias de tiempo, espacio y cultura en las sociedades constituyen un material invaluable para establecer proposiciones teóricas que nos ayuden a comprender la diferencia, la alteridad.

Para concluir: el pensar histórico como forma de intelección encaminada a entender la configuración actual del conocimiento a través de una excavación de sus cambiantes formaciones a lo largo del tiempo tiene su razón de ser no en un mero interés de erudición, sino porque desde ahí es posible desplegar una operación epistemológica imprescindible para nosotros aquí y ahora: interrogar los límites del conocimiento construido. La invitación es clara y directa: recurrir al pasado, cercano o lejano, como espacio de la memoria donde habitan las imágenes fragmentadas y soterradas que nos ayudan a entender quiénes somos, qué sabemos y cómo hemos llegado hasta aquí. Si esto es o no el espíritu de la historia, es una cuestión que admite debate, por mi parte, la asumo como una forma imprescindible de contacto con la historia.

131

Bibliografía

- AGUIRRE LORA, María Esther, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, Plaza y Valdés-Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- FORSTER, Ricardo, W. Benjamin y T.W. Adorno, *El ensayo como filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- FOUCAULT, Michel, "Curso del 7 de enero de 1976", en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979.
- GRANJA CASTRO, Josefina, *Formaciones conceptuales en educación*, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Universidad Iberoamericana, 1988.
- LUHMANN, Niklas, 1996, *La ciencia de la sociedad*, México, Antrophos-

II. Puntos de vista

- Universidad Iberoamericana, 1996.
- POPKEWITZ, Thomas, Barry Franklin y Miguel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Pomares, 2003.
- REALE, Giovanni y Dario Antiseri, *Historia del pensamiento científico y filosófico*, tomo III, Barcelona, Herder, 1988.
- SCHRIEWER, Jürgen, “El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos”, en Jürgen Schriewer y F. Pedro (coord.), *Manual de educación comparada. Teorías, investigaciones, perspectivas*, vol. II, Barcelona, Pomares-Corredor, 1991, pp. 189-251.
- TODOROV, Tzvetan, *La conquista de América: el problema del otro*, México, Siglo XXI, 2000.