
EL PENSAR HISTÓRICO COMO DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO

JOSEFINA GRANJA CASTRO

RESUMEN:

El objetivo de esta ponencia es presentar un conjunto de reflexiones teóricas derivadas del trabajo de investigación que he venido desarrollando desde 1996 en los intersticios disciplinarios de la sociología y la historia. Me interesa explorar las posibilidades de teorización que se abren desde la mirada histórica sobre los procesos escolares. Se plantea la tesis de que el pensar histórico consiste en una forma específica de encarar la educación o cualquier otro ámbito de funciones de la sociedad cuya guía de observación son los procesos de emergencia, desarrollo y cambio, siendo en ese sentido *un estilo de racionalidad* que guía el conocimiento, *una forma de teorizar* que permite desplegar otras miradas sobre nuestros objetos de estudio.

PALABRAS CLAVE: formas de teorización, estilos de racionalidad, historización del conocimiento.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta ponencia es presentar un conjunto de reflexiones teóricas derivadas del trabajo de investigación que he venido desarrollando desde 1996 en los intersticios disciplinarios de la sociología y la historia. Me interesa explorar y explotar las posibilidades de teorización que se abren desde el trabajo historiográfico sobre los procesos escolares.¹

En las últimas décadas del siglo pasado, el XX, se ha venido insistiendo en la naturaleza transdisciplinaria de los problemas de conocimiento. El modelo de

¹ El texto de esta ponencia forma parte de un trabajo más amplio publicado en *Memoria, conocimiento y utopía*. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Otoño 2007, núm. 4. pp. 115-131.

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 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 a la educación. La convivencia de ese espectro disciplinario ha sido fructífera para nuestra comprensión de la educación como fenómeno multireferenciado 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:

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 (Aguirre, 2005:36).

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 no sólo interpela a la historia, sino a las ciencias sociales contemporáneas en su conjunto.

El pensar histórico consiste entonces en una 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 *un estilo 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.

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 desarrollar la idea del pensar histórico como una forma de teorizar.

EL CONOCIMIENTO COMO PROBLEMA DE ESTUDIO: LAS DIVERSAS ARISTAS

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, etc.

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. Hay pues un largísimo 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 aún 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 como 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 al objeto o proceso estudiado, la parte distinguida no se excluye simplemente sino que puede reintroducirse en observaciones posteriores.

Si entendemos este mecanismo del conocimiento como operación de observación podemos 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 ponencia 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 procesuales.

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 procesual, 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 procesual se reivindica 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 el proceso desde sus cambios o pensar 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 *un estilo 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:

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).

EL PENSAR HISTÓRICO COMO FORMA DE TEORIZACIÓN

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, etcétera, 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).

Un aspecto más a considerar consiste es 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, las formulaciones teóricas mantienen relaciones de constreñimiento mutuo y dentro de limitaciones. Luhmann ofrece un sugerente ejemplo al respecto: “la afirmación: la sociedad es un sistema social 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 ésta 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" (ídem., 292)

PUNTUALIZACIONES A MANERA DE CIERRE

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 percibir y plantear viejos y nuevos problemas (Popkewitz, 2003).
- Se privilegian las preguntas de tipo "cómo" (lógicas procesuales) sobre las de tipo "qué" (lógicas situacionales): ¿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 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).

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Lora, M. Esther (2005). *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México: Plaza y Valdés /Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

Granja Castro, Josefina (1988). *Formaciones conceptuales en educación*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/Universidad Iberoamericana.

Luhmann, Niklas (1996) *La ciencia de la sociedad*. México: Antrophos/Universidad Iberoamericana.

Popkewitz, Thomas; Barry Franklin y Miguel Pereyra (comps.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. México: Pomares.