



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

# Ampliar nuestra mirada hacia el pasado: algunos aportes de la historia conceptual, la perspectiva transnacional y la sensibilidad etnográfica para la historia de la educación

**Alina Horta Méndez**

Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional  
[alina.horta@cinvestav.mx](mailto:alina.horta@cinvestav.mx)

Área temática 02. Historia e historiografía de la educación.

Línea temática: Los debates acerca de por qué, cómo y para qué estudiar la historia de la educación desde el presente.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



## Resumen

La historia de la educación, como campo disciplinar, se ha nutrido de diversas perspectivas teóricas e historiográficas que permiten enfocar nuestra comprensión de los fenómenos educativos del pasado. Esta ponencia tiene como interés central reflexionar sobre las aportaciones que la perspectiva transnacional en la historia de la educación, la historia conceptual y la sensibilidad etnográfica hacia las fuentes pueden traer a este campo, particularmente si nos ubicamos en el debate de cómo ir más allá de la escala nacional o local en nuestras investigaciones. Para ello, presentaré a grandes rasgos estas tres perspectivas, propondré las relaciones que las hilvanan con la historia de la educación, y finalmente pondré como ejemplo algunos elementos de mi propia investigación en curso sobre la historia conceptual del desarrollo comunitario en el CREFAL, para mostrar cómo estas perspectivas pueden ser de gran utilidad para ampliar nuestra mirada sobre fenómenos educativos del pasado.

**Palabras clave:** historia de la educación, perspectiva transnacional, historia conceptual, CREFAL, desarrollo comunitario.

## Introducción

La historia de la educación, como campo disciplinar, se ha desarrollado a partir de diversas perspectivas y corrientes historiográficas, si bien han predominado aquellas que la subordinan a la historia política de países o regiones concretas, o que la enfocan en la emergencia y constitución de ciertos aspectos del sistema educativo nacional. Sin negar que la historia nacional y de los procesos políticos regionales constituyen un marco que puede resultar central para dilucidar y entender ciertos fenómenos educativos, el objetivo de esta ponencia es traer a discusión algunas perspectivas teóricas que, considero, permitirían superar esa mirada que tiende al nacionalismo metodológico, más bien propio de la disciplina histórica en general (Roldán, 2013; Acevedo, 2019), y que pondrían el acento en otro tipo de procesos, harían visible otro tipo de actores, e incluso tal vez trabajarían bajo distintos supuestos. Cabe señalar que estas reflexiones son todavía incipientes y que a la autora todavía le hace falta sumergirse en la vasta bibliografía que hay sobre los temas aquí tratados. Antes bien, lo que me interesa es reconocer lo estimulante que ha resultado para mí –una antropóloga social que en la maestría del Departamento de Investigaciones Educativas está formándose con herramientas analíticas de la historia– el acercarme a estas perspectivas para comprender los procesos de emergencia de fenómenos cuya persistencia puede observarse todavía en el presente, ofrecer una primera aproximación para quienes no estén familiarizados con estas propuestas, y argumentar por qué considero que estas pueden ampliar nuestra mirada hacia el pasado.

Para ese cometido, primero presentaré algunos elementos de la historia conceptual, impulsada por el historiador alemán Reinhart Koselleck (1923-2006) a mediados del siglo XX; posteriormente, comentaré a grandes rasgos la perspectiva transnacional en la historia de la educación, desarrollada sobre todo a partir de los 90 (Fuchs y Roldán, 2019), y por último, hablaré sobre la sensibilidad etnográfica hacia las fuentes históricas que podría ser de gran utilidad para quienes nos estamos formando para estudiar fenómenos educativos del pasado (Stoler, 2010). Estos elementos me servirán para retomar mi propia investigación en la maestría, que en términos generales trata sobre la emergencia y persistencia del concepto de desarrollo comunitario en la primera mitad del siglo XX, como ejemplo de cómo se puede ampliar la mirada hacia este tipo de procesos.

## II. Algunos elementos teóricos para complejizar los fenómenos educativos del pasado

En este apartado, presentaré sucintamente las perspectivas teóricas ya señaladas y retomaré algunos elementos que me parecen centrales de cada propuesta.

### Historia conceptual

La historia conceptual es un método heurístico o historiográfico (Bödeker, 2009; Sheehan, 1978) elaborado inicialmente por Reinhart Koselleck a mediados del siglo XX. La *Begriffsgeschichte*, como es denominada en alemán, tiene por objeto analizar los usos y transformaciones de un concepto en períodos y contextos

sociopolíticos determinados, por medio de la indagación de fuentes documentales pero también otros materiales diversos con la intención de cubrir tantas formaciones sociales como sea posible (Richter, 1987). Lo que resulta interesante de esta propuesta es que, más allá de intentar desentrañar un solo significado de un concepto determinado en un período elegido, permite mostrar que un concepto puede albergar significados ambiguos y hasta contradictorios (Sheehan, 1978, p. 317), cuestionar el alcance social de los conceptos, y articular estos con los actores sociales y los momentos históricos en los que son empleados (Bödeker, 2009, pp. 132-133). Al tomar los conceptos como unidades de análisis, la historia conceptual también permite vislumbrar el ámbito de experiencia (que refiere lo que ya ha sido experimentado) y el horizonte de expectativa (muy vinculado a lo que se espera del futuro) de la época en la que se les confiere un sentido determinado (Koselleck, 1993, p. 113).

Asimismo, al emplear tanto el análisis sincrónico para dar cuenta de la función social y política de los conceptos en momentos determinados, como el análisis diacrónico para identificar patrones, cambios y variaciones experimentados por un concepto a largo plazo (Koselleck, 1993, pp. 113-114), la historia conceptual permitiría desplazar nuestro enfoque de los actores protagónicos y las trayectorias particulares, hacia conceptos concretos que encierran significados diversos según el contexto sociopolítico en el que se usen. Los conceptos son, pues, tanto “concentrados de experiencia histórica” como “dispositivos de anticipación de las experiencias posibles” (Fernández, 2009, p. 27). En los países hispanohablantes, la propuesta más llamativa de historia conceptual ha sido la impulsada por el historiador español Javier Fernández Sebastián con el grupo de Iberconceptos, quienes en 2009 editaron un diccionario sobre conceptos políticos de los siglos XVIII y XIX (por ejemplo, ciudadano, pueblo, nación, opinión pública, entre otros) (Fernández et al., 2009).

En resumen, prestar atención a los conceptos involucrados en ciertos fenómenos educativos, podría permitirnos descubrir actores, discusiones y propuestas que de otro modo tal vez estarían invisibilizadas, más aún cuando los conceptos en cuestión persisten en nuestro presente.

### **La perspectiva transnacional**

La perspectiva transnacional en la historia de la educación tiene un auge a partir de la década de los 90, como consecuencia de la difusión mundial de procesos educativos, muchas veces resultantes de distintas estrategias económicas implementadas a nivel global (Droux y Hofstetter, 2014). La investigación educativa transnacional se ha preocupado sobre todo por los procesos de transferencia, traducción, transformación, intercambio y recontextualización de modelos educativos o aspectos concretos de estos, en los que organizaciones como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos han jugado un papel central, pero sin estar limitada a ello (Fuchs, 2014, p. 18). La perspectiva transnacional incluso permite complejizar fenómenos educativos de épocas previas a la creación de estas instituciones, y también previas a la interconexión económica propia de la globalización (Roldán Vera, 2013). Lo interesante es que, más allá de fijar la mirada en quiénes “prestan” y quiénes “toman prestado” en estos

intercambios, esta perspectiva permite vislumbrar que las interacciones entre modelos, ideas, conceptos, y propuestas educativas no son lineales, ni tampoco obedecen necesariamente a los movimientos de países centrales hacia países periféricos, o de países del norte hacia países del sur; antes bien, son multidireccionales e incluso poseen cierta circularidad, en la que ambas partes involucradas en la difusión, movimiento, intercambio o como se le llame, podrían verse igualmente transformadas (Roldán Vera, 2013, p. 176; Steiner Khamsi, 2002, p. 153).

Como campo historiográfico, la historia transnacional permite poner el foco en las relaciones, interdependencias y discusiones implicadas en cierto fenómeno que no podrían explicarse solamente con la escala nacional, y al mismo tiempo, posibilita reenfocar o complejizar el contexto de lo que sucede en dicho nivel (Ydesen, 2019, p. 9).

Una manera de unir estas dos propuestas, la de la historia conceptual y la de la perspectiva transnacional, podría ser identificando los procesos de transferencia e intercambio de ciertos elementos de un contexto a otro, en el entendido de que estos no ocurren en un solo sentido, aunque muchas veces se insista en representarse así (véanse las suposiciones que son criticadas por Steiner-Khamsi, 2002). El aparente paso de la formulación “supranacional” a la aplicación “local” de una idea o concepto es mucho más complejo, y es un proceso en el que, además, se tendría que cuestionar “quiénes, cómo y cuándo deciden si un actor, institución o proceso es local, estatal o global” (Acevedo Rodrigo, 2019, p. 114).

### **Sensibilidad etnográfica en nuestra mirada hacia el pasado**

Quisiera terminar este apartado con algunas reflexiones sobre un aspecto de orden metodológico que, considero, puede ser provechoso al momento de trabajar con fuentes históricas. La etnografía, como método y perspectiva, está más bien ligada a la antropología y ciencias sociales afines y es considerada como una herramienta basada en la observación y muchas veces participación del investigador en los fenómenos que pretende analizar, e implica, más allá de la producción de un texto que dé cuenta de la complejidad del contexto material y simbólico de los sujetos, la formación de una relación de compenetración y entendimiento entre sujeto que investiga y sujeto que es investigado (Schensul y LeCompte, 2013, p. 29). Por supuesto, esto no quiere decir que necesariamente tengamos que crear *rapport* con nuestras fuentes, y mucho menos que el trabajo del historiador sea hacer etnografías del pasado. Sin embargo, una mirada etnográficamente sensible hacia el contexto de producción de las fuentes podría servir de guía para el trabajo de archivo y evitar convertir esta actividad en una mera extracción de fragmentos, recortes y pasajes que únicamente sirvan para confirmar relaciones, sucesos y procesos que ya han sido planteados (Stoler, 2010, p. 468). Esto implica considerar las fuentes, y de manera particular, los archivos que las sistematizan, como objetos y lugares donde se han solidificado ciertas formas de procesar y categorizar la realidad, y que permiten dilucidar cómo se está representando el conocimiento (Stoler, 2010, p. 471; p. 490).

Otro frente que puede beneficiarse de la sensibilidad etnográfica, y que está muy relacionado con el estudio de las transferencias educativas transnacionales y de la historia conceptual, es el estudio de los procesos de apropiación. Esta noción hace énfasis en cómo los actores toman algo en primera instancia externo a su propio contexto, y cómo le otorgan ciertos sentidos que pueden diferir de los planteados inicialmente. La apropiación refiere a las formas en que un individuo o grupo moldea y resignifica en la práctica un aparato cultural o discursivo ya existente, a la forma en que ciertos agentes reinterpretan y retoman ciertos elementos de una política, un programa, o una propuesta más amplia, y a cómo incorporan dichos recursos discursivos en sus propios intereses, motivaciones y acciones (Levinson, Stutton y Winstead, 2009, p. 367). Lo que resulta llamativo de esta noción, es que reconoce que en el proceso de apropiación puede haber transformaciones no sólo en el “receptor” de cierta idea o propuesta, sino también en la parte que la elabora (Levinson, Sutton y Winstead, 2009, pp. 366-368).

### **Un ejemplo de aplicación: la historia conceptual del desarrollo comunitario**

Mi propia investigación para la maestría se está nutriendo de las perspectivas teóricas ya señaladas, y quisiera a continuación plantear la forma en que estas me han permitido fijar la mirada en ciertos aspectos del fenómeno. A grandes rasgos, el objetivo de mi trabajo es dilucidar los procesos de emergencia y consolidación del concepto “desarrollo comunitario” a partir del quehacer de una institución particular, el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), fundada en 1950 como parte de una estrategia de cooperación internacional entre la UNESCO, el gobierno mexicano y otros países de la región para capacitar en la llamada educación fundamental a actores educativos como maestros y promotores provenientes de distintos países, para que a su retorno pudieran implementar proyectos afines en sus propios contextos. Me interesa, por un lado, explorar las discusiones que dieron impulso al desarrollo comunitario en relación con la educación fundamental, y por el otro, conocer cómo el CREFAL se apropió de dicho concepto. Al momento de escribir esta ponencia, me encuentro en la fase de revisión de fuentes, que datan de la década de los 40, 50, 60 y 70.

La hipótesis sobre la cual estoy trabajando es que el concepto de desarrollo comunitario se abrió paso en el discurso de instituciones como el CREFAL al tiempo que ciertos actores políticos de la posguerra impulsaban proyectos de transformación social en distintas regiones del mundo. Detrás de la formulación del concepto de desarrollo comunitario, hay una serie de procesos y relaciones transnacionales entre actores de distintas escalas (desde la UNESCO y los ministros de educación, hasta los promotores locales) que permitieron su habilitación y pervivencia.

Entrar a este fenómeno desde la perspectiva transnacional, me ha permitido aproximarme a una institución que en sus orígenes combina antecedentes y discusiones posibles de ubicar en distintas escalas, desde la “transnacional” hasta la “local”. Por un lado, el establecimiento del CREFAL en México podría analizarse a la luz de la tendencia seguida por el gobierno nacional de brindar servicios educativos a poblaciones diferenciadas, sobre

todo rurales e indígenas, desde al menos la década de los 30. Asimismo, podría examinarse como parte de la movilización de diplomáticos mexicanos que ocuparon rangos importantes en los primeros años de la UNESCO (como Jaime Torres Bodet, quien fue su segundo director general) (Lazarín Miranda, 2014; Civera, 2013). Por el otro lado, los antecedentes del CREFAL pueden verse enraizados en las discusiones vinculadas a las paranoias propias de lo que empezaba a perfilarse como Guerra Fría en las inmediaciones de la Segunda Guerra Mundial, y en el impulso cada vez mayor de proyectos educativos que estuvieran alineados a los valores “democráticos” de “libertad”, “paz” y “solidaridad”, pensados en oposición a las propuestas educativas comunistas (Dorn y Ghodsee, 2012; Boel, 2016).

Por su parte, con la historia conceptual he podido acercarme a las discusiones que se tenían en el seno de la UNESCO al menos desde 1947 sobre la pertinencia de movilizar proyectos de “educación fundamental”, término con el que se propuso denominar a la educación pensada para que niños y adultos aprendieran no sólo a leer y escribir, sino nociones básicas y fundamentales para ganarse la vida, mejorar su estatus económico, expresarse artística y culturalmente, mejorar sus condiciones salubres, y llevar vidas más plenas y mejor integradas, por medio de campañas, cursos, y el empleo de distintos medios de comunicación (UNESCO, 1947). Si bien el término estuvo en uso hasta finales de los 50, a lo largo de esos años hubo cierta polémica por el parecido de este con el de “desarrollo comunitario”, definido a grandes rasgos como “los procesos por los cuales las comunidades locales pueden mejorar sus propios estándares de vida” (UNESCO, 1956). El resultado de esta polémica fue la desaparición del término de educación fundamental y su sustitución por otro que no diera cabida a la confusión que se reconocía entre objetivos y orientación de los proyectos catalogados como parte de una u otra iniciativa (UNESCO, 1959; Boel, 2016), pero se podría argumentar que al menos durante la primera década de funcionamiento de la UNESCO, ambos conceptos estuvieron en disputa y pertenecieron a la misma constelación semántica. Lo que queda por ver, son las razones por las que uno logró imponerse sobre el otro, y qué significados se le atribuyeron en décadas posteriores.

Por último, la sensibilidad etnográfica, y en especial la atención sobre la forma en que ciertos registros documentales son sistematizados desde distintos centros epistémicos de poder, me ha sido útil para abordar los archivos tanto del CREFAL como de la UNESCO con una mirada crítica, más aún cuando por consecuencia de la pandemia sólo he tenido acceso a lo que está digitalizado. Esta mirada crítica implica ser consciente de que lo que está “disponible” puede no contar la historia completa de determinado fenómeno, y que puede dirigir la mirada del investigador hacia el relato que quien sistematiza ha decidido contar.

### III. Consideraciones finales

Con esta ponencia, he pretendido traer a esta línea temática la discusión de cómo algunas perspectivas teóricas pueden contribuir a ampliar la mirada del historiador de la educación. Estas nos sugieren cómo podríamos seguir complejizando el campo tan vasto e interesante que es la historia de la educación, o aún más, cómo podríamos añadir cierta impresión histórica y transnacional a ciertos fenómenos educativos que

observamos e investigamos en el presente. Esto no quiere decir que sean las únicas ni las mejores propuestas; antes bien, he decidido exponer las que me han parecido sumamente estimulantes en esta última etapa de mi formación, para entrar en diálogo con otras que sean presentadas en estos espacios.

Considero que, además, otras maneras de estudiar fenómenos educativos aún contemporáneos podrían retomar algunas herramientas de la historia de la educación para añadir complejidad a su análisis. Al respecto, tal vez valdría la pena recordar lo que Josefina Granja Castro (2009) llamó el pensar histórico, que refiere a una perspectiva que se preocupa por desentrañar los procesos de emergencia y cambio de determinado fenómeno social, y que enfatiza la pertinencia de reconstruir desde nuestro presente algunas experiencias del pasado que se nos muestran fragmentadas, ininteligibles o que incluso han sido invisibilizadas. Al estar formada como antropóloga social, le encuentro mucho sentido a identificar circunstancias actuales y luego querer mirar hacia atrás para comprender cómo es que han llegado a ser, y considero que las propuestas teóricas aquí presentadas podrían apuntar justamente a ello.

## Referencias

- Acevedo Rodrigo, A. (2019). Lo local, lo global y el persistente Leviatán. En Arata, N. y Pineau, P. (Coords.) *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 103-117). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Boel, J. (2016). UNESCO's Fundamental Education Program, 1946-1958: Vision, Actions and Impact. En Duedahl, P. (Ed.) *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts* (pp. 153-167). Houndmills y Nueva York: Palgrave and Macmillan.
- Bödeker, H. E. (2009). Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. *Temas, problemas, perspectivas. Historia y Gráfica*, 32, 131-168.
- Civera, A. (2013, noviembre). Los proyectos educativos piloto de la UNESCO y la definición de la educación fundamental, 1945-1951. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Dorn, C., y Ghodsee, K. (2012). The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank. *Diplomatic History*, 36.
- Fernández Sebastián, J. (2009). Introducción. *Hacia una historia atlántica de los conceptos políticos*. En Fernández Sebastián, J. (Dir.) *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850. Iberconceptos-I* (pp. 23-47). Madrid: Fundación Carolina; Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales; Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Fuchs, E. (2012). Transnational Perspectives in Historical Educational Research. *Comparativ*, 22(1), 7-14.
- Fuchs, E. (2014). History of Education beyond the Nation?: Trends in Historical and Educational Scholarship. En Fuchs E., Bagchi B., & Rousmaniere K. (Eds.) *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education* (pp. 11-26). Nueva York, Oxford: Berghahn Books.
- Granja Castro, J. (2009, septiembre). El pensar histórico como dimensión del conocimiento. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Koselleck, R. (1993 [1979]). *Historia social e historia conceptual*. En Koselleck, R., *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

- Lazarín Miranda, F. (2014). México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951. *Signos históricos*, 16(31), 89-115.
- Levinson, B. A. U., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.
- Richter, M. (1987). Begriffsgeschichte and the History of Ideas. *Journal of the History of Ideas* 48(2), 247-263.
- Roldán Vera, E. (2013). Para “desnacionalizar” la historia de la educación: Reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 171-198.
- Roldán Vera, E. y Fuchs, E. (2019). Introduction. The Transnational in the History of Education. En Fuchs, E. y Roldán Vera, E. (Eds.) *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives* (pp. 1-47). Palgrave Macmillan.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Transferir la educación y desplazar las reformas. En: Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 131-161). Barcelona: Pomares.
- UNESCO (1947). Regional Study Conference on Fundamental Education called by the Chinese Government in collaboration with the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Nunking, China, June 2-14, 1947.
- UNESCO (1956). The Definition of Community Development. Unesco Working Paper n. 2 for ACC Working Group on Community Development, Paris, 22 June 1956.
- UNESCO (1959). Future of the two Regional Fundamental Education Centres. Working paper for ACC Working Group on Community Development, Paris, 19 June 1959.
- Ydesen, C. (Ed.). (2019). *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. Palgrave Macmillan.