

«ABRIR LAS PUERTAS A OTROS MUNDOS»: EL PROGRAMA DE BECAS EN EL EXTRANJERO DE LA UNESCO Y LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA (1953-1975)*


“Open the doors to other worlds”: The UNESCO Fellowship and Travel Grants abroad and educational modernization in Spain (1953-1975)


Mariano González-Delgado^α y Tamar Groves^β

Fecha de recepción: 02/06/2023 Fecha de aceptación: 13/11/2023

Resumen. Esta investigación analiza el desarrollo del programa de becas en el extranjero de la UNESCO en España y su relación con los procesos de modernización educativa durante la dictadura franquista y los primeros años de la democracia. El trabajo comienza con una pequeña aproximación a la importancia que, desde un punto de vista teórico, tiene estudiar los programas de becas para comprender los procesos de transferencia y configuración de discursos educativos. A partir de aquí, este trabajo examina en profundidad el despliegue del programa en España. Se estudia el número de becas concedido por la UNESCO, así como los temas o líneas de investigaciones trabajadas y los países que fueron visitados por

* Esta investigación ha sido desarrollada bajo los proyectos de investigación: *Modernización, desarrollo y democratización. El papel de las potencias europeas occidentales y de las organizaciones internacionales en el cambio político y social en España*: PGC2018-097159-B-I00 e *Individuo, naturaleza y sociedad: Estudio de sus relaciones y representaciones en la manualística escolar de España y Portugal en el último tercio del siglo XX*: PID2020-115282GA-I00, ambos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

^α Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna. C. Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. 456, San Cristóbal de La Laguna, España. mgondel@ull.edu.es  <https://orcid.org/0000-0001-9817-9317>

^β Dpto. de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Av. de la Universidad, s/n. 10071, Cáceres, España. tamargroves@unex.es  <https://orcid.org/0000-0002-0494-6085>

Cómo citar este artículo: González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «Abrir las puertas a otros mundos»: el programa de becas en el extranjero de la UNESCO y la modernización educativa en España (1953-1975)». *Historia y Memoria de la Educación* 19 (2024): 285-323

los beneficiarios. La última parte del artículo realiza una pequeña aproximación al impacto que las becas pudieron tener en la configuración del campo de la Pedagogía durante el franquismo y los primeros años de la Transición. El artículo concluye que el programa de becas estuvo sujeto a un proceso de cambio debido a la importancia que la Teoría de la Modernización adquirió dentro de los Organismos Internacionales a la hora de definir el propósito de las políticas educativas durante el período estudiado. Por otro lado, se indica la importancia que el programa de la UNESCO pudo jugar como factor explicativo en las dinámicas de transferencia y configuración de un nuevo discurso educativo o narrativa internacional conocida como gobernanza educativa global o arquitectura global de la educación.

Palabras clave: Becas; UNESCO; Franquismo; Gobernanza Educativa Global; Modernización educativa.

Abstract: *This research analyzes the development of the UNESCO fellowship program and Travel Grants in Spain and its relationship with the processes of educational modernization during the Franco dictatorship and the first years of democracy. The paper begins with a brief overview of the importance, from a theoretical point of view, of studying scholarship programs to understand the processes of transfer and configuration of educational discourses. From here, this research examines in depth the deployment of the program in Spain. The number of fellowships awarded by UNESCO is studied, as well as the topics or lines of research worked on and the countries that were visited by the beneficiaries. The last part of the article provides a summary approximation to the impact that the fellowships could have on the configuration of the field of Pedagogy during the Franco regime and the first years of the Transition. The article concludes that the fellowship and travel grants program underwent a process of change due to the importance that the Modernization Theory acquired within International Organizations with regard to the defining of educational policies during this period. On the other hand, it indicates the importance that the UNESCO program played as a significant factor in the processes of transfer and configuration of a new educational discourse or international narrative known as global educational governance or global architecture of education.*

Keywords: *Fellowship; UNESCO; Francoism; Global Educational Governance; Educational modernization.*

INTRODUCCIÓN

En 1998 la revista *Con-Ciencia Social* publicó una entrevista realizada a Julia Varela, una de las sociólogas de la educación más prestigiosas

de España.¹ Interpelada acerca de su formación universitaria, Varela explicaba que después de terminar Pedagogía realizó un año de estudios «con una beca de la UNESCO para hacer Psicopedagogía en la Sorbona» en 1974. Se trataba, en efecto, de una beca de formación del profesorado concedida por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) y la red de Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) adscritos al mismo. Financiadas por el Banco Mundial (BM), la Fundación Ford (FF) y la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), este tipo de becas fueron gestionadas por la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO (CENEC-UNESCO).² Como expresó Varela, los contactos abiertos en Francia le permitieron con posterioridad realizar estudios de «Sociología en la Universidad de Vincennes», donde conocería a destacados académicos como Michael Foucault, Nikos Poulantzas o Jean-Claude Passeron. A la pregunta relacionada con la caracterización de dicha experiencia, respondió que «para mí fue una experiencia muy importante, muy importante no solo por el hecho de acudir a las clases de una universidad tan... emblemática, sino porque me permitió conocer a gente que fue fundamental en mi formación». La beca le facilitó la posibilidad de «abrir las puertas a otros mundos»³ en el plano académico y cultural.

Los programas de intercambio académico ejecutados por Organismos Internacionales (OI) como la UNESCO u otras iniciativas como el programa el Fulbright, facilitaron a muchos académicos e intelectuales españoles poder conocer otros espacios geográficos, culturales y de investigación. Como ha señalado Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, este tipo de programas permitió a diferentes personas observar sociedades democráticas como la británica, la francesa o la estadounidense y desarrollar «una dimensión personal que les aportó una visión más plural,

¹ «Entrevista a Julia Varela», *Con-Ciencia Social* 2 (1998): 107-130. Otras entrevistas realizadas a Julia Valera se pueden encontrar en: Marta Fernández Crestelo, «Entrevista a Julia Varela», *Atlántica XXII: revista asturiana de información y pensamiento* 24 (2013): 35-36 y Ana Iglesias Galdo, «Identidades sociales y modos de educación. Entrevista a Julia Varela Fernández», *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 529-578.

² «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO. Secretaría General. Estudio sobre el programa de becas UNESCO-España 1953-1975», junio de 1976, caja 6/carpetilla 1, Archivo de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO (ACNEC-UNESCO).

³ «Entrevista a Julia Varela», 109.

dinámica y enriquecedora, despegada de la España autoritaria, monocrorde y pacata del franquismo». ⁴ Por tanto, siguiendo a Andreas Åkerlund, los programas de becas para la formación del extranjero pudieron funcionar como espacios donde aprender nuevos conceptos y teorías sociales que quizá estimularon efectos transformadores en la universidad y/o en otros ámbitos institucionales. ⁵

Ahora bien, el propósito de este tipo de becas también debe contextualizarse bajo el marco geopolítico de la Guerra Fría. Diferentes autores han señalado que el clima de tensión vivido entre EE. UU. y la URSS afectó a la perspectiva y dirección de los programas de cooperación educativa propuestos por los OI. ⁶ Los discursos de modernización «made in the USA» también ansiaron dirigir los anhelos de progreso en los países en «vías de desarrollo» durante la segunda mitad del siglo XX. Entre los objetivos de los programas señalados se encontraba la aspiración de asegurar el estilo de vida occidental. ⁷ Todo este andamiaje estratégico medió de forma abierta en los temas y tipos de becas concedidos y los países a los que se viajaban. En este sentido, las becas fueron circunscritas a los proyectos de diplomacia pública y funcionaron como instrumentos de «soft power». ⁸ Como resultado, algunos de los programas lanzados por los OI para la modernización educativa generaron una serie de

⁴ Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, *Viento de Poniente: El programa Fulbright en España* (Madrid: LID Editorial/AECID, 2009), 21.

⁵ Andreas Åkerlund, «Transition aid and creating economic growth: Academic exchange between Sweden and Eastern Europe through the Swedish Institute 1990–2010», *Place Branding and Public Diplomacy* 12, no. 2-3 (2016): 124-138.

⁶ Charles Dorn y Karen Ghodsee, «The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank», *Diplomatic History* 36, no. 2 (2012): 373-398; Maren Elfert, «The power struggle over education in developing countries: The case of the UNESCO-World Bank Co-operative program, 1964-1989», *International Journal of Educational Development* 81 (2021): 1-18.

⁷ Óscar J. Martín García, «A complicated mission: The United States and Spanish students during the Johnson administration», *Cold War History* 13, no. 3 (2013): 311-329; Óscar J. Martín García, «Soft Power, Modernization, and Security: US Educational Foreign Policy Toward Authoritarian Spain in the Cold War», *History of Education Quarterly* 63 (2023): 198-220.

⁸ Sobre los orígenes históricos de las estrategias de «poder blando» y el concepto de diplomacia pública como herramienta de socialización de un modelo social y cultural véase William Righ, *Front Line Public Diplomacy. How US Embassies Communicate with Foreign Publics* (New York: Plagrave MacMillan, 2014). Una revisión actualizada de este debate se puede encontrar en Óscar J. Martín García y Rosa Magnúsdóttir, «Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War», en *Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War*, eds. Óscar J. Martín García y Rosa Magnúsdóttir (Berlín: De Gruyter Oldenbourg, 2019), 1-15.

criterios que funcionaron (no siempre de manera premeditada) como canal para expandir la «gobernanza educativa global» o «arquitectura global de la educación».⁹ Esto es, el desarrollo de determinadas políticas educativas, curriculares y de formación del profesorado adscritos al paradigma de desarrollo económico de las sociedades occidentales.¹⁰

Bajo estos puntos de referencia, esta investigación tiene por objetivo analizar el programa de becas en el extranjero de la UNESCO en España. El trabajo se divide en varios apartados. El primero, presenta una pequeña aproximación teórica a la importancia que tiene estudiar los programas de formación en el extranjero. El segundo, entra a estudiar las primeras becas UNESCO que se otorgaron para España. El tercero, el cuarto y el quinto, se centran en analizar los cambios y evolución experimentado por el programa. Por último, se presenta una aproximación al impacto que pudo tener el programa en la modernización educativa en España y las conclusiones. La investigación de las citadas becas de formación nos puede ofrecer nuevas miradas sobre cómo se produjeron los procesos de modernización educativa. Por un lado, nos permite conocer las temáticas que se abordaron y los países que se visitaron. Por otro, nos puede ayudar a observar el impacto que los temas elegidos tuvieron en la construcción de los campos científicos y académicos –en este caso el de la Pedagogía– durante la época considerada.

¿POR QUÉ ESTUDIAR LOS PROGRAMAS DE BECAS EN EL EXTRANJERO?: INTERCAMBIO ACADÉMICO, PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN CIENTÍFICO-CULTURAL Y CAMBIO EDUCATIVO

Los programas de becas en el extranjero están pensados para formar individuos en instituciones académicas de referencia internacional –normalmente de educación superior– con el fin de producir un proceso de

⁹ Phillip W. Jones, *Education, Poverty and the World Bank* (New York: SensePublishers, 2006), 48.

¹⁰ Maren Elfert y Christian Ydesen, «The Influence of United States on Rise of Global Governance in Education: The OEEC and UNESCO in the post-Second World War Period», en *Organizing the 20th-Century World: International Organization and the Emergence of International Public Administration 1920-60s*, eds. Karen Gram-Skjoldager, Haakon Ikononou y Torsten Kahlert (London: Bloomsbury, 2019), 73-89; Regula Bürgui, «Engineering the Free World: The Emergence of the OECD as an Actor in Education Policy, 1957–1972», en *The OECD and the International Political Economy Since 1948*, eds. Matthieu Leimgruber y Matthias Schmelzer (Cham: Plagrave Macmillan, 2017), 285-310.

transferencia educativa en los países propios.¹¹ De forma habitual, suelen adscribirse a proyectos más amplios como un plan de investigación científica o uno de desarrollo económico. Incluso, en algunos casos, surgen en torno a un objetivo diplomático específico.¹² Sea como fuere, y de acuerdo con lo señalado por Giles Scott-Smith, los programas de intercambio configuran un proceso de «comprensión mutua» en el que se conectan ideas, instituciones, modelos culturales y hasta formas de hacer política.¹³

Es evidente, por tanto, que los programas de becas suelen utilizarse como instrumento de «diplomacia pública».¹⁴ Al tiempo que quieren conseguir un propósito específico de tipo científico, también intentan fomentar las conexiones culturales entre países y producir un proceso de apreciación positiva de los modelos políticos y económicos de los países receptores. En este sentido, la composición del tipo de becas, así como su número y lugares de destino suele estar mediado por intereses concretos que se quieren conseguir. Andreas Åkerlund ha descrito las características sobre las que se asientan estos programas: 1. Intentar socializar una idea particular hacia públicos extranjeros y que la misma sea aceptada y vista como deseable; 2. Fomentar los logros culturales, científicos y académicos nacionales al extranjero; 3. Promover el uso de determinados modelos educativos o científicos que puedan interesar desde un punto de vista estratégico a los países que ceden la financiación; y 4. Socializar determinados imaginarios académicos y sociales acerca de cuál debe ser la dirección económica, política o cultural del país que se pretende ayudar.¹⁵

¹¹ Ludovic Tournès y Giles Scott-Smith, «Introduction. A World of Exchanges: Conceptualizing the History of International Scholarship Programs (19th-21st Centuries)», en *Global Exchanges: Scholarships and Exchange Programs in the Modern World*, eds. Ludovic Tournès y Giles Scott-Smith (New York: Berghahn, 2017), 1-30.

¹² Jarol B. Manheim, *Strategic Public Diplomacy and American Foreign Policy* (New York: Oxford University Press, 1994), 5-20.

¹³ Giles Scott-Smith, «Mapping the Undefinable: Some Thoughts on the Relevance of Exchange Programs within International Relations Theory», *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 616 (2008): 176.

¹⁴ Andreas Åkerlund, «For Goodwill, Aid and Economic Growth: The Funding of Academic Exchange Through the Swedish Institute, 1945–2010», *Nordic Journal of Educational History* 2, no. 1 (2015): 119.

¹⁵ Andreas Åkerlund, «The impact of foreign policy on educational exchange: the Swedish state scholarship programme 1938–1990», *Paedagogica Historica* 50, no. 3 (2014): 391.

El programa de becas de la UNESCO tuvo como propósito fomentar todos los puntos indicados. Por un lado, se quería conseguir el desarrollo de determinados programas. Por otro, también se aspiraba a formar a los que se iban a convertir en los expertos científicos y líderes políticos nacionales del mañana. El objetivo era lograr que los mismos planificasen el futuro del país e implementasen las medidas adoptadas para conseguir el desarrollo económico y social a través del ámbito educativo.¹⁶ Circunscritas, en parte, a la Teoría de la Modernización y bajo el contexto de la Guerra Fría, los programas de becas, por tanto, también pueden ser una fuente significativa para entender cómo se diseminaron unas determinadas concepciones educativas en diversos países después de la II Guerra Mundial.¹⁷ Como han manifestado Barbara Hof y Regula Bürgi, los OI se manejan bajo una forma de socialización denominada «arena moderada».¹⁸ Los OI utilizan sus programas de formación para promover sus ideas a través de reuniones, seminarios y asistencia técnica. Es decir, «diseminan una epistemología específica dentro de los estados miembros y más allá, sin un oficial mandato para educación».¹⁹ Dicho de otra forma, las becas no actúan a través de un modelo punitivo; funcionan a través del consentimiento. Intentan crear un estado de opinión «hegemónico» sobre cómo se deben organizar determinados elementos científicos, educativos u otros espacios institucionales.²⁰

Desde un punto de vista más informal, el estudio de las becas en el extranjero permite comprender otra serie de aspectos sobre los procesos de transferencia y cambio educativo. Según lo expuesto por Johannes Westberg²¹ o Gary McCulloch,²² investigar las conexiones extranjeras de

¹⁶ Anabella Albarzúa Cutroni, «The Flow of UNESCO Experts toward Latin America: On the Asymmetrical Impact of the Missions, 1947–1984», en *The History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, ed. Poul Duedahl (New York: PlagraveMacmillan, 2016), 181-200.

¹⁷ Elfert y Ydesen, «The Influence of United States...», 75.

¹⁸ Barbara Hof y Regula Bürgi, «The OECD as an arena for debate on the future uses of computers in school», *Globalization, Societies and Education* 19, no. 2 (2021): 155.

¹⁹ Hof y Bürgi, «The OECD as an arena for debate...», 155.

²⁰ Scott-Smith, «Mapping the Undefinable...», 184.

²¹ Johannes Westberg, «Combining Global and Local Narratives: A New Social History of the Expansion of Mass Education?», *European Education* 53, no. 3 (2020): 206-2014.

²² Gary McCulloch, «Physics for the enquiring mind: The Nuffield physics Ordinary-level course, 1962-1966», en *Transnational Perspectives on Curriculum History*, eds. Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado (London: Routledge, 2020), 27-40.

los expertos locales, nos facilita entender cómo tales actores configuraron redes académicas o políticas en otros países que supusieron la puesta en marcha de diversos proyectos nacionales o conexiones institucionales. Al final y al cabo, también los actores locales tenían unos intereses específicos que, en muchos casos, podían confluir con lo propuesto desde los OI o las instituciones a las que viajaron. Tal y como ha argumentado Bürgi «no debemos concebir estas relaciones entre nivel nacional e internacional de forma dicotómica; en su lugar deberíamos entenderlas e investigarlas como redes».²³

Por este motivo, el estudio de los programas de becas abre la posibilidad de analizar el impacto que dichos viajes tuvieron en los campos científicos concretos. Un impacto que pudo estar en consonancia con los intereses de los gobiernos que promovieron estas becas o no. Mark Leonard, Catherine Stead y Conrad Smewing han explicado que los objetivos principales de las becas no siempre se lograron. En múltiples ocasiones funcionaron como soporte en el que los expertos adquirieron conocimientos que fueron críticos con las intenciones propuestas.²⁴ Para el caso de la Pedagogía, parece evidente que el programa de becas de la UNESCO pudo generar ambos procesos dentro de dicho campo en la segunda mitad del siglo XX en España. Muchos de los expertos que se beneficiaron de las becas UNESCO ocuparon cargos en la administración educativa y fomentaron las ideas que había originado el programa. Otros, en cambio, se erigieron en académicos de referencia para establecer perspectivas teóricas alternativas y críticas. La evolución del campo de la Pedagogía durante los años setenta ofrece una buena prueba de ello, como veremos en el último apartado de este trabajo. Todo lo expuesto parece indicar que los programas de intercambio pueden ser vistos como un entramado de relaciones personales, académicas y culturales que pudieron generar una serie de experiencias insospechadas en diferentes individuos.

Bajo estas consideraciones, los programas de intercambio pueden servir como material para investigar el cuándo, cómo y por qué ciertas

²³ Bürgi, «Engineering the Free World...», 304.

²⁴ Mark Leonard, Catherine Stead y Conrad Smewing, *Public Diplomacy* (London: The Foering Policy Centre, 2002), 18. Véase, también, Tamar Groves, Estrella Montes López y Teresa Carvalho, «The impact of international mobility as experienced by Spanish academics», *European Journal of Higher Education* 8, no. 1 (2018): 83-98.

ideas educativas comenzaron a viajar entre países y se configuró una nueva gobernanza o discurso educativo compartido a nivel global. No debemos perder de vista que la formación y la movilidad de las personas fueron elementos clave que dirigió el desafío desarrollista en la que se insertó y convergió la dictadura. El análisis de las becas en el extranjero, de esta forma, puede ayudar a abrir una parte interesante acerca de la dirección que tomaron las políticas educativas y científicas durante esta época en España.

CON LA MOCHILA A CUESTAS: LAS PRIMERAS BECAS EN EL EXTRANJERO DE LA UNESCO PARA ESPAÑA (1953-1967)

El programa de becas en el extranjero fue uno de los primeros organizados por la UNESCO desde su creación. Iniciado en 1948, el mismo recogía los objetivos que se había marcado la Constitución del OI para superar la «incomprensión mutua de los pueblos». ²⁵ La UNESCO entendió que una de las principales causas que había originado la II Guerra Mundial fueron las concepciones racistas y chovinistas que se habían construido en las décadas previas a través del sistema educativo. Por este motivo, organizó una serie de proyectos sobre *International Understanding* (Comprensión Internacional) para estudiar los vínculos históricos entre las diferentes culturas de los «pueblos del mundo». ²⁶ El objetivo se centró en romper las explicaciones basadas en prejuicios de carácter racista, cultural y étnico en el que se habían configurado las Ciencias Sociales desde finales del siglo XIX. Es decir, se trataba de hacer entender a los sujetos que iban a ser escolarizados en el futuro que las diferencias adscritas a criterios raciales eran científicamente falsas y socialmente condenables. Las culturas nacionales, pueblos o grupos humanos no habían evolucionado de manera aislada unas de otras. Las mismas eran el resultado de los vínculos, conexiones e intercambios que se habían gestado históricamente entre sí. Fueron varios los programas de la UNESCO que intentaron fomentar esta nueva perspectiva. Los más destacados fueron el proyecto *Scientific and Cultural History of Mankind*

²⁵ *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Aprobada el 16 de noviembre de 1945 [París], p. 7. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consultado el 12/04/2023].

²⁶ Poul Duedahl, «Out of the House: On the Global History of UNESCO, 1945-2015», en *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, ed. Poul Duedahl (London: Palgrave Macmillan, 2016), 3-23.

(Historia Científica y Cultural de la Humanidad),²⁷ el *Program of Fundamental Education* (Educación Fundamental)²⁸, la revisión bilateral de libros de texto de Historia a través del *Education for International Understanding* (Educación para la Comprensión Internacional),²⁹ y el ya citado programa de becas para la *Training Abroad* (Formación en el Extranjero).³⁰

Este último tenía varios objetivos. Como fin principal aspiraba a «ampliar la experiencia en educación internacional» entre los expertos de los países miembros para intentar «fomentar la comprensión y cooperación internacionales». ³¹ Por otro lado, también tenía como propósito formar técnicos nacionales que ayudasen a «mejorar» los «sistemas educativos» de los países miembros que pedían ayuda a través de «los servicios de expertos extranjeros...». ³² Para la UNESCO estaba claro. El éxito de sus proyectos educativos pasaba por el grado de consentimiento y aceptación que el OI podía conseguir entre los expertos que se beneficiaban de sus becas. No en vano, serían dichos becarios –y no un técnico extranjero– quienes a su vuelta al país de origen serían los encargados de implementar lo que habían aprendido en su viaje. Como el propio OI se encargó de explicar, «el becario que viaja, estudia y observa en un país extranjero no solo lleva consigo parte de su cultura, sino que vuelve con algo de lo que ha visto y sentido». ³³ A raíz de aquí, unas 20.000 becas para estudios en el extranjero fueron concedidas a diferentes países entre 1948 y 1968. Las primeras fueron dirigidas a los estados que habían sido devastados por la II Guerra Mundial como Bélgica, Francia, Países Bajos o Reino Unido. A partir de 1949, el programa se amplió y comenzaron a beneficiarse otras naciones como Austria, Checoslovaquia, China o Dinamarca. Por su parte, los

²⁷ Poul Duedahl, «Selling Mankind: UNESCO and the Invention of Global History», *Journal of World History* 22, no. 1 (2011): 101-133.

²⁸ Jens Boel, «UNESCO's Fundamental Education Program, 1946-1958: Vision, Actions and Impact», en *The History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, ed. Poul Duedahl (New York: PlagraveMacmillan, 2016), 153-167.

²⁹ John White, «'The Peaceful and Constructive Battle': UNESCO and Education for International Understanding in History and Geography, 1947-1967», *International Journal of Educational Reform* 20, no. 4 (2011): 303-321.

³⁰ «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship and Travel Grants 1948-1968», París 4 de enero de 1971, caja 6/carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

³¹ «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship...», 1.

³² «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship...», 5.

³³ «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship...», 5.

temas trabajados se centraron mayoritariamente en mejorar «la educación de adultos y educación rural», la «divulgación científica», la «conservación y el uso de los recursos naturales», o la «arqueología».³⁴

Las primeras becas para la formación en el extranjero concedidas a personal español fueron otorgadas en 1953. Las mismas, llegaron a través del «Acuerdo de Florencia» que se había firmado en 1950 para la importación de objetos científicos, culturales y educativos³⁵ y también a la entrada de España en la UNESCO de forma oficial en 1952. Este último aspecto venía a iniciar el proceso de cambio político que la dictadura experimentó en la década de los cincuenta. Durante estos años, España dejó de tener como referente internacional la Alemania Nazi o la Italia fascista y comenzó a buscar otros aliados en la esfera internacional. La financiación de las becas llegaría a los expertos españoles previa solicitud a la UNESCO en función del programa que querían desarrollar. Así, la UNESCO financiaría las becas por concurso y según las necesidades de dichos estados a través de los diferentes planes que existían dentro del *Training Abroad*. Los más importantes fueron el «Programa Regular», el «Programa de Participación en Actividades», el de «Asistencia Técnica» y «Fondo Especial de las Naciones Unidas». El inicio de otros fondos para becas como los otorgados por el «Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–», o el acuerdo con otros OI como el Banco Mundial o la Fundación Ford (FF), llegaría a finales de los años sesenta.³⁶ De esta forma, el total de becas UNESCO gestionadas por la CNEC para el periodo estudiado (1953-1975) fue de 194³⁷ (figura 1). No obstante, esta cifra tiene un carácter provisional. Como veremos más adelante, los fondos cedidos por el Banco Mundial para la red CENIDE/

³⁴ «Training Aboard-A Study of UNESCO Fellowship...», 7-9.

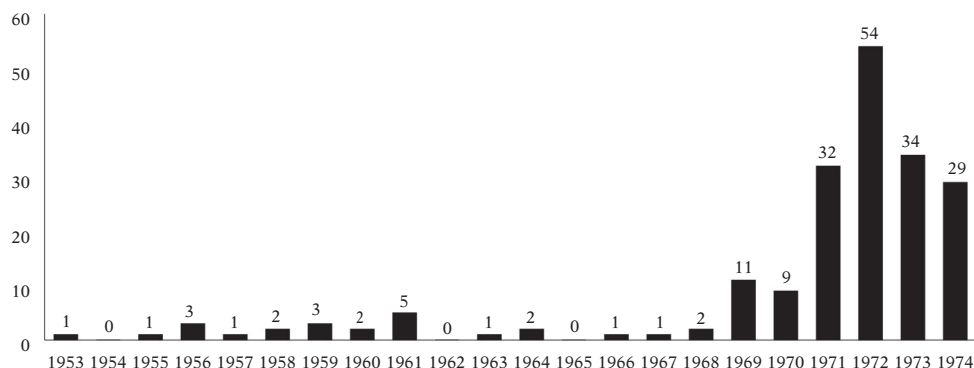
³⁵ «Informe sobre el Anteproyecto de Protocolo al Acuerdo para la importación de Objetos de Carácter Educativo, Científico o Cultural, llamado ‘Acuerdo de Florencia’», Madrid, 12 de noviembre de 1975, p. 5, caja 61713, Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación (ACSEE). El Acuerdo de Florencia fue un instrumento o tratado firmado entre diferentes países miembros de la UNESCO con el fin de mejorar la importación de objetos de carácter cultural, educativo y científico como libros u obras de arte. La intención era rebajar la carga impositiva de tales objetos y romper barreras aduaneras para reducir las restricciones económicas a la cultura y mejorar los procesos de intercambio de conocimiento entre países. España firmó este acuerdo en 1950 para poder iniciar en territorio ibérico el proyecto de la UNESCO sobre la *History and Cientific of Cultural History of Mankind*.

³⁶ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 3-6.

³⁷ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 8.

ICEs fueron amplios y la documentación que existe en los archivos es bastante confusa respecto a lo sucedido con la II Fase de becas de dicho centro (1975-1979).

Figura 1. Evolución de las becas UNESCO, 1953-1974



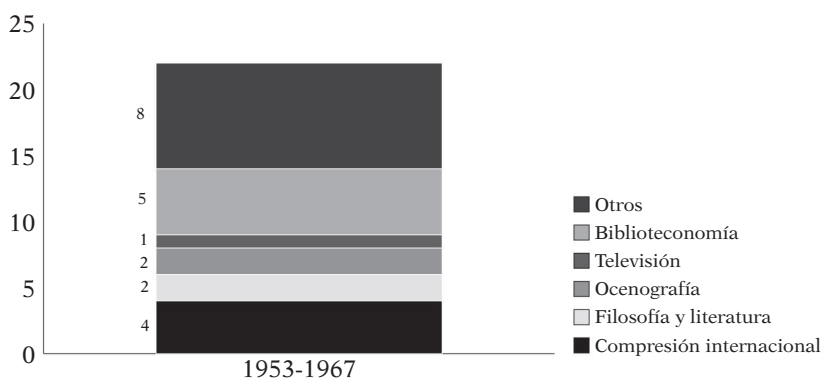
El primer beneficiario de una beca UNESCO para la formación en el extranjero fue José María Ortiz de Solórzano en 1953. Con una duración de 4 meses, viajó a Francia, Italia y Suiza. La financiación fue otorgada a través del Programa Regular (PR) y el tema de trabajo fue «Educación para la comprensión internacional».³⁸ Las escasas becas que se concedieron en el periodo 1953-1967 (22 de las 194), permiten indicar que durante este período España no fue el principal país beneficiario en el contexto internacional. Pero no se debe desdeñar la cantidad concedida. Varios aspectos se pueden extraer de las mismas. La mayoría de las becas otorgadas se enmarcaron dentro de la educación para la comprensión internacional. Aunque muchas de ellas fueron sobre temas como «Teatro», «Biblioteconomía», «Televisión» o «Microfilmes», todas tenían por intención trabajar el tema indicado. Es decir, estos temas estaban pensados como herramienta técnica para expandir la cultura en las poblaciones rurales. Podemos establecer una relación temática en torno a esta cuestión porque algunos becarios, como José Pérez Rioja, estuvieron adscritos al Instituto San José de Calasanz de Pedagogía dependiente del CSIC. En el mismo, se trabajó directamente con las citadas herramientas para su programa de «Misiones Pedagógicas» y en el

³⁸ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 11.

«Departamento de Filmología». Ambos estuvieron centrados en la educación rural y la comprensión internacional.³⁹

Incluso cuestiones como «Filosofía y Literatura», «Epigrafía» o «Filosofía Islámica», se encuadraron dentro de la temática *International Understanding*. Otros temas que comenzaron a financiarse a partir de 1959, como la «Oceanografía», se enmarcaron dentro de otros objetivos de la UNESCO relacionados con la conservación de los espacios naturales. Estas fueron las únicas becas que no estuvieron pensadas directamente para la socialización de conexiones culturales desde el ámbito de las humanidades y la educación⁴⁰ (figura 2).

Figura 2. Temas de estudio (1953-1967)



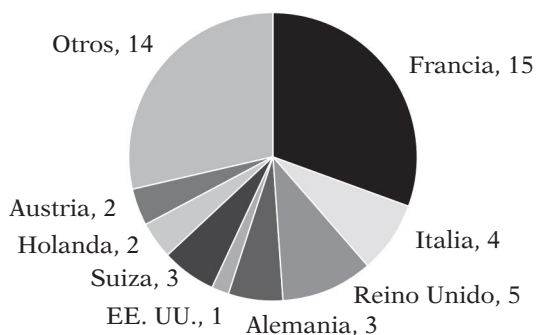
Respecto a los países visitados, dos cosas deben ser destacadas. El principal país receptor de becarios españoles durante este periodo fue Francia con 15. Es decir, el 30,6% del total de países a los que se viajaron (figura 3). El siguiente país fue Reino Unido con 5 becarios (10,2%), Italia con 4 (8,1%) y Suiza y República Federal de Alemania (RFA) con 3 cada uno (6,1%). Por otra parte, solo un experto (C. Martín Pérez) viajó a EE. UU.: Una beca compartida con Reino Unido, Francia, Italia, RFA y Países Bajos para trabajar el tema «Desarrollo de los Museos». Está claro que EE. UU. no era el país idóneo para formarse sobre comprensión internacional. Quizá, ello tenga que ver con una cuestión señalada

³⁹ «Estatutos de creación del Departamento de Filmología», junio de 1952, caja ISJC/26/6, Archivo del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, Residencia de Estudiantes (AISJC).

⁴⁰ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 11 y 12.

por Charles Dorn. Después de la guerra, la Administración Roosevelt desplegó una amplia política de internacionalización. Sin embargo, presentó ciertas «ambivalencias hacia la cooperación educativa» con la UNESCO.⁴¹ EE. UU. tenía interés en configurar y asentar sus propios programas de intercambio como el Fulbright y al mismo tiempo existió una lucha por el control en torno a la dirección estratégica del OI. De esta forma, el protagonismo se lo llevarían otros países como Francia. No obstante, esta tendencia se vio alterada con el tiempo. En las décadas siguientes, EE. UU. tendría un papel predominante en los proyectos de la UNESCO.

Figura 3. Países receptores de becarios españoles, 1953-1967



Existen otros importantes hechos a nivel nacional que permiten explicar la preponderancia francesa y el tema de la comprensión internacional entre las líneas de trabajo de los becarios españoles. España inició su participación en la UNESCO a través del programa *Scientific and Cultural History of Mankind* (Historia Científica y Cultural de la Humanidad) en 1950.⁴² El objetivo del mismo fue desarrollar acciones académicas encaminadas a escribir una nueva historia universal en la que se observara la relación e intercambio cultural existente entre las diferentes naciones. Cuando el flujo de becarios se abrió en 1953, había que configurar el papel español dentro del proyecto y de las perspectivas

⁴¹ Charles Dorn, «The World Schoolmaster’: Educational Reconstruction, Grayson Kefauver, and the Founding of UNESCO, 1942-46», *History of Education* 35, no. 3 (2006): 301.

⁴² «Report on the Project for a Scientific and Cultural History of Mankind», 17 de marzo de 1950, caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983), Archivo de la Real Academia de la Historia (ARAH).

teóricas de la comprensión internacional. Liderado por Ralph E. Turner, Lucien Febvre, Charles Morazé o Carl J. Burckhardt entre otros, diferentes historiadores españoles como José María Millás Vallicrossas, José Antonio Maravall Casesnoves o Claudio Sánchez Albornoz serían los comisarios españoles encargados de trabajar en el mismo.⁴³

A pesar de las diferentes luchas internas en el proyecto, Francia, con Lucien Febvre a la cabeza, lideraría el mismo durante su desarrollo.⁴⁴ Por este motivo, no debe extrañarnos que la mayoría de los becarios españoles viajasen al país vecino para preparar trabajos sobre comprensión internacional. Francia era el lugar desde el que se controlaba a grandes rasgos el espacio académico del programa. Sin embargo, esta dinámica cambiaría de forma notable en años sucesivos. El desarrollo de la Teoría de la Modernización y la interacción de la UNESCO con otros OI modificaría por completo su agenda política.⁴⁵ De esta forma, el peso adquirido por el principal proyecto de la UNESCO al que estuvo adscrito España durante la década de los cincuenta, el *Scientific and Cultural History of Mankind*, perderá peso de forma paulatina en España en favor de otros adscritos al desarrollo económico.

CAMBIO DE TERCIO: CONOCER OTROS TEMAS Y OTRAS FRONTERAS (1968-1970)

El siguiente periodo de becarios españoles recoge una franja de tiempo bastante corta. Solo los años que van de 1968 a 1970. Durante este tiempo se produjo una transformación notable en los temas trabajados. Los contenidos a los que se dedicaron las becas concedidas estuvieron relacionados con la «Metalurgia», la «Física Nuclear», la «Geología», la «Sedimentología», la «Geofísica», las «Matemáticas» o la «Química» en un 80% (figura 4).⁴⁶ Ninguna de las 20 becas financiadas durante este período tuvo relación alguna con la comprensión internacional. Esto no

⁴³ «Carta del Duque de Alba a Jaime Torres Bodet», 10 de agosto de 1951, caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983), ARAH.

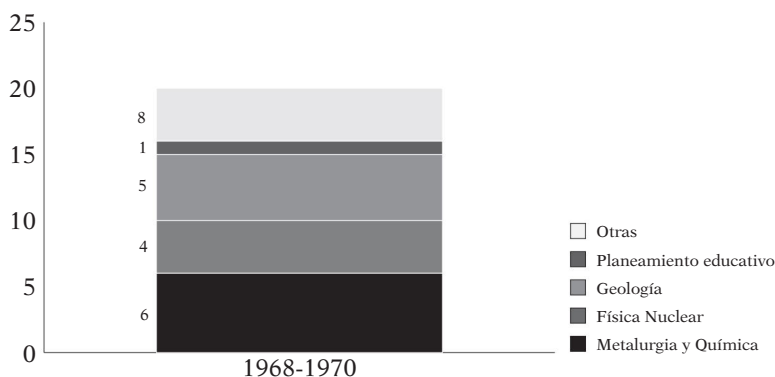
⁴⁴ Poul Duedahl, «Peace in the minds: UNESCO, mental engineering and education», *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 23-45.

⁴⁵ Nils Gilman, *Mandarins of the Future: Modernization Theory in Cold War America* (Baltimore: The John Hopkins University Press, 2004).

⁴⁶ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 12 y 13.

quiere decir que el programa de comprensión internacional de la UNESCO desapareciese en España.⁴⁷ Siguieron existiendo acciones en esta dirección, pero dos importantes hechos ocurrieron en estos años. Primero, la desaparición del programa *Scientific and Cultural History of Mankind* en 1969. Segundo, durante la década de los setenta la UNESCO entendió que la comprensión internacional se podía fomentar a través de programas de desarrollo económico. Ello diversificó y redujo el proyecto sobre la Historia Universal a nivel nacional e internacional.

Figura 4. Temas de estudio (1968-1970)



El hecho es que la comprensión internacional fue desplazada ampliamente por temas de carácter científico y técnico adscritos a cuestiones de desarrollo económico. Varios aspectos pueden explicar esta transformación, además de la ya indicada diversificación interna que sufrió la *International Understanding*. Como han indicado varias investigaciones sobre la UNESCO, durante la década de los sesenta dicho OI amplió la perspectiva desde la que afrontar sus modelos de intervención. La Teoría de la Modernización comenzó a ser ampliamente aceptada como forma de producir un cambio social en países «pobres».⁴⁸ A su vez, la UNESCO firmó convenios de colaboración con otras agencias de la ONU que

⁴⁷ Sobre el origen y desarrollo del programa para la Comprensión en España véase: Mariano González-Delgado, «La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa *Education for International Understanding* en España (1950-1975)», *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa* 1, no. 1 (2023): 1-13.

⁴⁸ Colette Chabbott, *Constructiong Education for Development: International Organizations and Education for All* (London: Routledge, 2003); Maren Elfert, *UNESCO's Utopia of Lifeling Learning: An Intellectual History* (London: Routledge, 2018).

también empezaban a ver en la educación un instrumento estratégico para el desarrollo económico. En 1961, por ejemplo, la OCDE celebró el primer congreso sobre «crecimiento económico e inversión en educación».⁴⁹ Durante esta década comenzó a gestarse, desde la Stanford University, una nueva disciplina académica conocida como Economía de la Educación. De manera amplia, tanto el BM como la OCDE expresaron interés en este nuevo campo y hubo una explosión temática en establecer una relación directa entre inversión educativa, mejora de Capital Humano y crecimiento económico.⁵⁰ Por tanto, la firma de convenios de cooperación entre la UNESCO, el BM y la OCDE para producir procesos de desarrollo económico y social fueron claves para explicar la dirección que tomaron algunos de sus proyectos, incluidos los programas de becas.

Por supuesto, España no fue una excepción a tal proceso de cambio. Primero que nada, a finales de 1961 se firmaba un acuerdo con la OCDE para que el país se embarcase en el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM).⁵¹ Poco tiempo después, la educación fue enmarcada como pilar fundamental e inserta dentro del Primer Plan de Desarrollo (1964-1968). Por otro lado, en 1968 comenzarían a llegar nuevos préstamos del BM a través de los programas lanzados por el PNUD.⁵² En torno a ellos, dos programas específicos para el desarrollo económico fueron financiados por tales fondos. El primero, la «Asistencia a la Escuela Superior de

⁴⁹ Bürgui, «Engineering the Free World...», 291.

⁵⁰ Maren Elfert, «The OECD, American Power and the Rise of the ‘Economics of Education’ in the 1960s», en *The OECD’s Historical Rise in Education*, ed. Christian Ydesen (Cham: PlagraveMacmillan, 2019), 39-61.

⁵¹ Sobre el desarrollo del Proyecto Regional Mediterráneo en España y sus implicaciones educativas, se puede ver el primer estudio de aproximación al tema en Agustín Escolano, «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía (REP)* 192 (1992): 289-310. Un análisis más profundo sobre el desarrollo del PRM se puede ver en las últimas investigaciones llevadas a cabo por Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del desarrollo», *Historia y Política* 34 (2015): 113-146; Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «International Organizations and Educational Change in Spain during the 1960s», *Encounters in Theory & History of Education* 21 (2020): 70-91; Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo», *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 127-148; y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Óscar J. Martín García, «El apoyo internacional a la reforma educativa en España», *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 177-208.

⁵² David Corrales Morales, «Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank’s Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968-1972)», en *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Óscar J. Martín-García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (New York: Berghahn Books, 2020), 127-148.

Ingenieros de Minas de Oviedo» en 1966.⁵³ El segundo, un programa para el «Estudio científico de los recursos de agua en las Islas Canarias» durante 1967.⁵⁴ Ambos recibieron una financiación de 501.000\$ y 445.800\$ respectivamente. Casi la mitad de los fondos se destinaron a programas de formación. Como se desprende de dicha cuestión, el programa de becas en el extranjero de la UNESCO iba variando según las cuestiones prioritarias del OI y los diferentes acuerdos suscritos con el país ibérico. En un primer momento, la comprensión internacional y los procesos de alfabetización educativa. Luego, la firma de acuerdos con la OCDE y el BM en torno a programas científicos y técnicos para el desarrollo. De esta forma, 14 de las 19 becas financiadas por dicho organismo durante este período se destinaron a la Escuela Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo y al programa de aguas en Canarias. Parece evidente, por tanto, que la distribución de becas de este período se enmarcar en el contexto desarrollista donde la formación de ingenieros de minas se observó como un aspecto central para mejorar el «coeficiente del desarrollo económico del país».⁵⁵

Respecto a los lugares a dónde se viajó, cabe destacar que Francia (50%) siguió siendo el principal país de destino. Incluso aumentó el porcentaje como país receptor respecto a los años precedentes. Sin embargo, otros países como Reino Unido (15%), Países Bajos (15%) y EE. UU. (10%) comenzaron a ocupar un espacio destacado como lugar de destino (figura 5). Quizá el peso específico de la lengua francesa en el sistema educativo español, la cercanía geográfica y la influencia que Francia seguía teniendo en la UNESCO puedan explicar el predominio galo como país de preferencia. Aunque también se pueden esbozar otros aspectos que permiten entender la dirección geográfica de las becas. Como ha reflejado Delgado Gómez-Escalonilla, durante estos años Francia ocupó

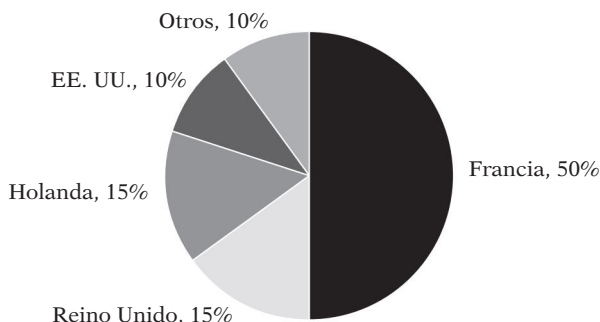
⁵³ «España. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo. Resultados y Recomendaciones del Proyecto», París, septiembre de 1974, caja España ED, UNESCO-Archive.

⁵⁴ «España. Estudio científico de los recursos de agua en las Islas Canarias. Resultados y recomendaciones del proyecto», París, julio de 1975, caja España ED, UNESCO-Archive.

⁵⁵ España. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo. Informe presentado por el Gobierno de España por la UNESCO en su calidad de organismo de ejecución del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), p. 1, París, septiembre de 1974, caja España ED, UNESCO-Archive.

un lugar destacado en la firma de acuerdos culturales, científicos y económicos con España.⁵⁶

Figura 5. Países receptores de becarios españoles, 1968-1970



Una última cuestión tiene que ser destacada en este apartado. Como se ha podido observar, la casi totalidad de becas concedidas estuvieron dedicadas a formar expertos que promoviesen el desarrollo desde un punto de vista científico y técnico. Solo dos becas destinadas a educación fueron adjudicadas entre 1968 y 1970. Ambas becas estuvieron circunscritas directamente a organizar el sistema educativo con las necesidades del desarrollo económico. La primera fue para Jorge Sobreques Callico bajo el tema «Planeamiento Educativo». La siguiente la obtuvo Francisco Pintado para cursar en Francia y Bélgica estudios sobre «Enseñanza de las Ciencias».⁵⁷ El Planeamiento educativo fue uno de los principales paradigmas llevados a cabo por la UNESCO durante esta década. Se trataba, básicamente, de organizar y crear políticas educativas y curriculares que planificasen el sistema educativo en función de las necesidades futuras de los sectores productivos.⁵⁸ Este modelo

⁵⁶ Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «L'Espagne franquiste au miroir de la France: de l'ostracisme à l'ouverture internationale», *Siècles* 20 (2004): 117-133.

⁵⁷ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», p. 13.

⁵⁸ Antonio Viñao, «La Ley General de Educación de 1970: ¿Final de una etapa?, ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid. Morata, 2020): 125-149. Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «La Unesco y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo», *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 209-252.

de intervención será clave para entender la evolución del programa de becas en el extranjero de la UNESCO en su última fase.

DESARROLLO, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: FRANCIA, EE. UU. Y REINO UNIDO AL PODER (1970-1975)

Los anteriores períodos de becas estuvieron mediados por los principales programas que el gobierno español había firmado con la UNESCO. En esta etapa (1970-1975), las becas se rigieron por las mismas características. El nuevo programa que marcó la dirección de las mismas fue la cesión de fondos de los OI para la creación de la red CENIDE/ICEs en 1969. El CENIDE fue un centro creado para la formación del profesorado, el desarrollo de la investigación en educación y la puesta en marcha de diferentes proyectos prácticos o de experimentación en las aulas dentro de la futura Ley General de Educación de 1970 (LGE).⁵⁹ Se trataba de uno de los proyectos más ambiciosos para el desarrollo económico dentro del sector terciario. Tal y como lo expresaba el propio gobierno, «es evidente que el desarrollo continuo de la economía española requiere de una mayor movilización del potencial de recursos humanos de la nación. Ello exige la expansión y democratización del sistema educativo».⁶⁰ Por tanto, el proyecto se dirigía directamente a fomentar el «subsector de los recursos humanos»⁶¹ a través del planeamiento del sistema educativo y conseguir con ello la futura modernización económica de España.

Denominado «SPANED 19», el CENIDE estuvo financiado por el «Fondo Especial del PNUD», el BM, La FF y el propio Gobierno Español. Todo ello bajo la «participación, coordinación y ejecución» de la UNESCO. Este último OI sería el encargado de gestionar que el proyecto se llevase a cabo en sus diferentes ámbitos: investigación, becas, envío

⁵⁹ Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period», en *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Óscar J. Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (New York: Berghahn Books, 2020), 101-126.

⁶⁰ «Spaned 19. United Nations Development Programme (Special Fund). Plan of Operation. Country: Spain. Title of Project: National Center for Educational Development and Research», Madrid 25 de julio de 1969, p. 5, caja 061765, ACSEE.

⁶¹ «Country and Inter-country Programming. Spain. UNDP assistance requested by the Government of Spain for the period 1972-1976», 14 de enero de 1974, p. 11, caja 75/carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

de asistencia técnica (consultores) y proyectos piloto.⁶² En el acuerdo suscrito con el PNUD, el CENIDE recibió un total de «4.470.000\$», a los cuales habría que sumar los «400.000\$» cedidos por la FF y una cantidad no indicada por parte del gobierno francés dentro de un «proyecto de cooperación bilateral» suscrito previamente.⁶³ De los fondos indicados, algo más del 50% (2.990.000\$) irían para la construcción y equipamiento de nuevos ICEs en las universidades de Madrid, Salamanca, Barcelona, Granada, Zaragoza, Valencia y Valladolid. Otra parte importante de los fondos, fueron otorgados al programa de «becas en el extranjero» para formar especialistas españoles que liderasen en un futuro el desarrollo de la educación. En un principio fueron concedidos un total de «340.000\$» para unas 45 becas por año entre 1970 y 1974.⁶⁴

Dichas becas, fueron divididas en dos fases. La I Fase, sería concedida entre 1970 y 1975.⁶⁵ La II Fase estaría prevista para los años 1975-1979.⁶⁶ A pesar de que, como ha señalado David Corrales Morales, la financiación fue intermitente y una parte de la misma se cortó en 1975⁶⁷ una primera cantidad de 145.000\$ se aprobó en 1969.⁶⁸ Con ello, se financiaron unas 27 becas anuales entre los años indicados.⁶⁹ Una cantidad que se ampliaría en los años siguientes a través de un segundo requerimiento del Gobierno de España al PNUD por un total de «660.600\$».⁷⁰ Sin embargo, es muy difícil clarificar qué ocurrió con el segundo requerimiento de fondos. El material de archivo existente está incompleto. También se debe destacar que, a pesar del corte sufrido en la financiación

⁶² «Spaned 19. United Nations Development Programme (Special Fund) ...», 1.

⁶³ «Spaned 19. United Nations Development Programme (Special Fund) ...», 28.

⁶⁴ «Spaned 19. United Nations Development Programme (Special Fund) ...», 28 y 29.

⁶⁵ «Ministry of Education and Science. A National Centre of Research for Educational Development. A request Submitted by Government of Spain to UNDP for Special Fund Assistance. Table IV. Fellowship per Speciality and per Year», Madrid, 24 de julio 1969, caja 061765, ACSEC.

⁶⁶ «Informe sobre la reunión celebrada en París, sede de IUNESCO, el día 3 de febrero de 1975, para la adaptación del Plan de Operaciones del 2.º Proyecto del PNUD para el INCIE», Madrid 5 de febrero de 1975, caja 61709, ACSEE.

⁶⁷ Corrales Morales, «Much Ado about Nothing? ...», 140 y 141.

⁶⁸ «Carta de Manuel Utande Igualada a José Luis Villar Palasí», Madrid, 11 de octubre de 1969, caja 061728, ACSEE.

⁶⁹ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 13-25.

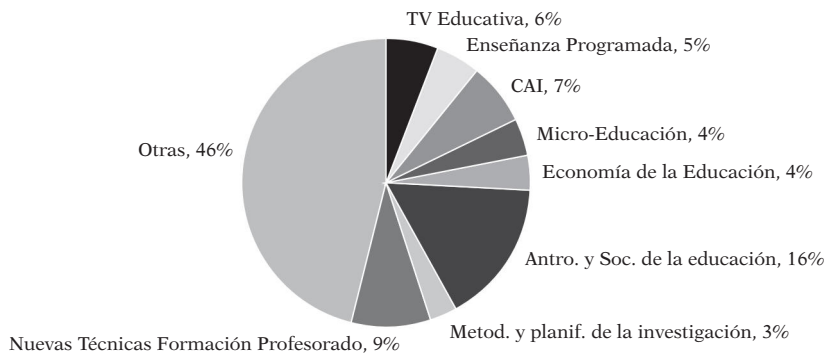
⁷⁰ «Country and Intercountry Programming...», 16.

del BM en 1975, parece haber solicitudes de fondos para el INCIE (organismo que sustituyó al CENIDE en 1974) desde otras fuentes como la FF o el gobierno francés. En cualquier caso, no se posee, por el momento, de un informe de las becas aprobadas de forma definitiva para el año 1976 y siguientes.

Sea como fuere, el programa de becas en el extranjero de la UNESCO durante este período fue el más importante. Durante los años indicados se concedieron un total de 159 becas. De ellas, 134 fueron aprobadas bajo el proyecto SPANED 19/CENIDE. Las 18 becas restantes, fueron concedidas para los proyectos de desarrollo que seguían vigentes. Nos referimos a los acuerdos de asistencia técnica relativos a la Escuela Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo y el Estudio científico de los recursos hídricos de las Islas Canarias. Los temas de las becas concedidas para el CENIDE estuvieron relacionados en su mayoría con Tecnología Educativa. La primera beca concedida para el CENIDE en 1970 fue a parar a Aurora Blanco Marcilla para que investigase y se formase en «Televisión Educativa».

Los años siguiente verían aumentar estas temáticas hasta el punto de que 42 de las 134 becas concedidas por la UNESCO (31,3%) fueron para estudios relativos a «Computadores», «Enseñanza Programada», «Enseñanza por ordenador», «Instrucción por ordenador», «Nuevas técnicas de formación del profesorado» o «Micro-educación»⁷¹ (figura 6). Además, otros asuntos relacionados con el desarrollo económico y el planeamiento educativo también estuvieron presentes entre los becarios que viajaron al extranjero. En este caso, cabe destacar las becas relacionadas con «Antropología y Sociología de la Educación» (16%), «Economía de la Educación» (4,0%) y «Metodología y planificación de la investigación» (3,0%). Temas encargados, por un lado, de analizar la expansión de la enseñanza secundaria, las políticas de igualdad de oportunidades y los efectos del Capital Humano sobre el crecimiento económico; y, por otro, estudiar en qué medida las culturas y tradiciones del profesorado podían ser un problema para el cambio educativo de tipo estructural que se proponía.

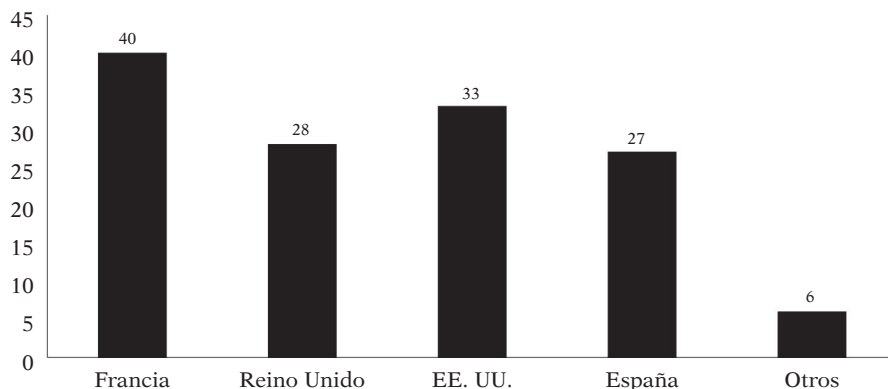
⁷¹ «Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO...», 13-25.

Figura 6. Temas de trabajo (1970-1975)

El impulso de nuevos temas también implicó una variación en los países de destino. Francia, con unos 40 becarios, fue el país más visitado de nuevo (29,8%). El segundo país de acogida fue EE. UU. con 33 becas y un 24,6% del total. Por tanto, seguía muy de cerca la estela de Francia. Además, debe tenerse en cuenta que EE. UU. fue el país que más ascendió de forma proporcional entre 1953 y 1975. El país norteamericano pasó de recibir un solo becario UNESCO durante 1953-1968 a posicionarse en el segundo puesto como país de acogida entre 1970 y 1975. El tercer país fue el Reino Unido con 28 becarios que representaron un 20,8% del total de los mismos (figura 7). De nuevo, la tríada Francia, EE. UU. y Reino Unido se llevaron la palma como centros de referencia a nivel mundial para el desarrollo de investigaciones en el ámbito educativo. A pesar de ello, otro aspecto cabe destacarse de este periodo de becas. Entre los primeros países de destino también estuvo España con 27 becas concedidas (20,1%). Este aspecto no tiene que extrañarnos. El objetivo del CENIDE era formar al máximo número de especialistas para la futura LGE. Para ello, no solo la formación de personal especializado en el extranjero era necesaria. El cambio y modernización educativa también se aspiraba a conseguir a través de la formación de profesionales en los diferentes ICEs o en la sede central del CENIDE en Madrid a través de los «Consultores» que enviaban los OI.⁷²

⁷² «Proyecto SPA/74/002. INCIE. Becarios y consultores extranjeros», enero de 1977, caja 75/carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

Figura 7. Países receptores de becarios españoles, 1970-1974



Aunque se ha señalado previamente, vale la pena explicar por qué las becas concedidas a España fueron a parar en su mayoría a temas relacionados con la tecnología educativa. En 1964 la UNESCO firmó un acuerdo de financiación educativa con el BM. Conocido como «Cooperative Program» (CP), el objetivo era dirigir cada vez más las recomendaciones educativas hacia las necesidades de desarrollo económico de los países. Durante el año 1968, el director general de la UNESCO Rene Maheu y el reciente director del BM Robert McNamara se reunieron para acordar ampliar el presupuesto de ayudas dentro del CP desde los 28 millones de dólares iniciales a 900 millones durante los siguientes años. Además de los aportes del BM, también estarían los fondos del gobierno francés y de la FF. Los programas emprendidos pivotaron de forma paulatina hacia la Tecnología Educativa como una forma más efectiva de conseguir una mejor formación, más Capital Humano y, por tanto, mayor crecimiento y desarrollo económico.⁷³

De manera paralela a la firma de los acuerdos con el BM, la UNESCO también refrendó un plan de trabajo cooperativo con la OCDE a través de su recién creado en 1968 «Centre for Educational Research and Innovation (CERI)». El fin primordial del CERI fue investigar la puesta en marcha de «nuevos currícula, métodos de enseñanza y tecnología educativa». En el fondo, lo que se pretendía era estudiar cómo poner en marcha los modelos de Enseñanza Asistida por Ordenador –*Computer*

⁷³ Elfert, «The power struggle over education in developing countries...», 6-9.

Aided Instruction– (CAI) en los países en vías de desarrollo para usar dicha «tecnología digital mundial» como herramienta para «el crecimiento económico a través de la inversión en Capital Humano». ⁷⁴ Por supuesto, las propuestas del CERI y el BM fueron incluidos en el CP. Poco a poco la UNESCO vería socavada sus temáticas de trabajo iniciales (alfabetización y comprensión internacional) hasta el punto de dejar de ser el OI más influyente en educación en favor del BM y la OCDE. De hecho, el proyecto CENIDE/ICEs se incluyó dentro del CP y fue fruto de los acuerdos indicados entre OCDE, BM, FF, Gobierno francés y la UNESCO. ⁷⁵

Todo ello, permite explicar por qué las becas UNESCO durante el proyecto CENIDE fueron a parar a países como EE. UU., Francia o Reino Unido. No en vano, eran los principales financiadores del CP a través del BM, la FF o los acuerdos firmados con el gobierno francés, así como los países que inspiraban la modernización. Pero también los temas de trabajo. La Tecnología Educativa se convirtió en sinónimo de innovación, cambio, desarrollo y modernización social y educativa. Además, como ha indicado Delgado Gómez-Escalonilla, durante la creación del CENIDE el gobierno norteamericano vio con buenos ojos incluir las becas de la UNESCO que se destinasen a EE. UU. bajo el marco del Programa Fulbright. La comisión Fulbright, prestaría ayuda en el proceso de selección, así como sufragar algunos costes de dichas becas dentro del nuevo «Programa de Cooperación Cultural y Educativa» firmado entre el país ibérico y EE. UU. durante esos mismos años. ⁷⁶

A todas estas cuestiones, habría que sumar la participación de la FF en el plan del CENIDE. Como hemos señalado, el organismo filantrópico se unió al proyecto de reforma educativa en España desde 1968. Primero que nada, financió directamente el primer viaje o estancia de expertos españoles para importar algún modelo de formación del profesorado en

⁷⁴ Barbara Hof, «The turtle and the mouse: how constructivist learning theory shaped artificial intelligence and educational technology in the 1960s», *History of Education* 50, no. 1 (2020): 99; Carmen Flury, Michael Geiss y Rosalía Guerrero Cantarel, «Building the technological European Community through education: European Mobility and Training programmes in the 1980s», *European Educational Research Journal* 20, no. 4 (2021): 390-407.

⁷⁵ «Informe sobre la plantilla orgánica del CENIDE», Madrid, enero de 1971, caja 061728, ACSEE.

⁷⁶ Delgado Gómez-Escalonilla, *Viento de Poniente...*, 79-84.

el que se iba a basar el futuro CENIDE.⁷⁷ Además de ello, parte de la financiación aportada al CENIDE sería destinada al programa de becas en el extranjero gestionada por la UNESCO. En 1970, Peter A. Fraenkel fue designado como director asociado de la FF para el programa de Desarrollo en Ultramar de la división de América Latina y el Caribe y también de España.

Durante esta época, Fraenkel pidió asesoramiento al CERI sobre qué tipo de becas y proyectos de investigación serían más interesante a desarrollar dentro del CENIDE. Un experto educativo del CERI, Malcom Skilbeck,⁷⁸ envió a Fraenkel un informe sobre el *Libro Blanco* de la LGE. En él, recomendaba «estimar el requisito tecnológico para que los maestros aprendan a operar con un sistema de instrucción individualizado».⁷⁹ Es decir, que se fomentasen los programas relacionados con el CAI. Poco tiempo después, la FF y el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, firmaron un convenio de intercambio entre el centro español y las universidades de Stanford y Wisconsin para fomentar dichos modelos de enseñanza.⁸⁰ Este acuerdo, suponía el inicio del primer programa piloto de la UNESCO a nivel mundial sobre Enseñanza Asistida por Ordenador y formación del profesorado, el cual se iba a desarrollar en el CENIDE.⁸¹ De esta forma, EE. UU. se convirtió en uno de los principales países de referencia para becas en el extranjero de la UNESCO debido a los acuerdos firmados con la FF y porque fue la Universidad de Stanford desde donde las investigaciones sobre CAI habían comenzado. Todos estos elementos nos permiten entender las variaciones en el número de

⁷⁷ «Informe sobre el viaje a Estados Unidos de la Comisión de Profesores Universitarios encargados de estudiar la organización de los Institutos de Ciencias de la Educación», *Revista de Educación*, 206 (1969): 55-60.

⁷⁸ Christian Ydesen y Anna Bomholt, «Accountability implications of the OECD's economic approach to education: A historical case analysis», *Journal of Educational Change* 21 (2020): 37-57.

⁷⁹ «Reform of the Spanish Educational System with particular reference to the upper years of the basic school. A Background paper prepared for OECD by Malcom Skilbeck, The University of Ulster», marzo de 1971, p. 27, caja 1 Series: Ford Foundation, 1960-1981. Subseries: General, 1966-1980. Spain-Fundación Cultural Española, 1967-1969, Indiana University Archives, Peter A. Fraenkel papers, 1940-1983, bulk 1959-1976 (IUA).

⁸⁰ «Programa de Colaboración entre el ICE de Santiago de Compostela y Universidades de Stanford-Wisconsin, 1971-1974», enero de 1971, caja 3 Cooperative Programs between Spain and United States, 1975, IUA.

⁸¹ «The Plan for the Use of Computers in the Education of Teachers», enero de 1972, caja 3 Cooperative Programs between Spain and United States, 1975, IUA.

becarios, los países a los que se viajó y los temas que fueron motivo de los mismos. Una variación que se encuadra directamente en un contexto académico dominado por la Teoría de la Modernización y enmarcado dentro de las estrategias seguidas por el bloque occidental durante la Guerra Fría.

¿QUÉ QUEDÓ DE LAS BECAS UNESCO? ALGUNAS NOTAS SOBRE EL IMPACTO DEL PROGRAMA DE BECAS EN EL EXTRANJERO EN ESPAÑA

Es complicado realizar un rastreo amplio del impacto que tuvieron las becas de la UNESCO en la configuración de los campos científicos en España. Como muy bien ha explicado Delgado Gómez-Escalonilla para el caso del Programa Fulbright, está claro que las becas permitieron el desarrollo de determinadas líneas de investigación dentro de las universidades que incluso afectaron al espacio político de la Transición y más allá. Ahora bien, «sería preciso un estudio en profundidad de carácter interdisciplinar para determinar su verdadero alcance». ⁸² Aun así, algunas importantes implicaciones para el campo de la Pedagogía de la segunda mitad del siglo XX pueden observarse del programa en cuestión.

En el primer apartado de este trabajo se señaló que el primer becario de la UNESCO fue José María Ortiz de Solórzano para trabajar cuestiones sobre comprensión internacional en el ámbito educativo. La beca disfrutada por Ortiz de Solórzano se capitalizó en varios aspectos. Durante los años posteriores a su estancia en Francia, este investigador fue uno de los principales introductores de la perspectiva UNESCO sobre conexión entre culturas como una forma de mejorar los libros de texto de Historia. Varios de sus estudios fueron publicados por la *Revista de Educación* entre 1954 y 1955. ⁸³ Estos trabajos intentaron explicar el programa sobre comprensión internacional de la UNESCO y las conexiones culturales de España con otros países. Por tanto, los artículos de Ortiz de Solórzano se centraron en criticar los modelos chovinistas y las representaciones nacionalistas que se podían observar en los manuales

⁸² Delgado Gómez-Escalonilla, *Viento de Poniente...*, p. 87.

⁸³ José María Ortiz de Solórzano, «La enseñanza relativa a las Naciones Unidas y a sus Instituciones especializadas», *Revista de Educación* 25 (1954): 88-92; José María Ortiz de Solórzano, «La enseñanza de la historia y la comprensión internacional», *Revista de Educación* 30 (1955): 26-29.

escolares. Aunque no tenemos constancia de que Ortiz de Solórzano trabajase para el grupo español del *Scientific and Cultural History of Mankind*, algunos de sus artículos fueron tenidos en cuenta dentro de las comisiones de trabajo de dicho grupo.

Un grupo en el que sí estuvo involucrado José María Millás Vallicrosas, otro de los investigadores que disfrutó de una beca UNESCO sobre comprensión internacional en 1960. Millás Vallicrosas participó desde su inicio en la revista dirigida por Febvre para el *Scientific and Cultural History of Mankind*, titulada *Journal of World History*. En los diferentes trabajos publicados, el autor catalán se centró en rastrear las cesiones culturales entre Oriente y Occidente. Trató de señalar las influencias que la cultura clásica de Oriente había tenido en la configuración científica de países como España, Francia o Italia durante la Edad Media.⁸⁴ Además, Millás Vallicrosas trabajó en el primer monográfico que la citada revista dedicó a España en 1961.⁸⁵ Las investigaciones desplegadas en el monográfico servirían de marco teórico previo al trabajo que llevaría a cabo la primera «Comisión mixta franco-española para la revisión de manuales de Historia» en 1961 con el objetivo de configurar unos mejores libros de texto de Historia desde una perspectiva relacional.⁸⁶

Si nos acercamos a las becas concedidas por el CENIDE, se puede observar también la importancia que tuvieron las estancias en el extranjero a la hora de conformar el campo de la Pedagogía entre los años finales de la dictadura y los primeros de la democracia. Existen algunos interesantes trabajos, como el publicado por Gonzalo Jover Olmeda y Bianca Thoilliez, que han investigado en parte este aspecto. En concreto, han señalado cómo las conexiones entre la UNESCO y el CENIDE permitieron la llegada de Consultores franceses como Gaston Mialaret o Michel Lobrot. La perspectiva de ambos autores pretendía introducir un cambio en el campo de la Pedagogía y hacerlo pivotar hacia el de las

⁸⁴ José María Millás-Vallicrosa, «La corriente de las traducciones científicas de origen oriental hasta fines del siglo XIII», *Journal of World History* 2, no. 2 (1954): 395-428.

⁸⁵ José María Millás-Vallicrosa, «Arab and Hebrew Contributions to Spanish Culture», *Journal of World History* 4, no. 4 (1961): 732-751.

⁸⁶ «Conversaciones Unesco francoespañolas para la revisión bilateral de los Manuales de Historia organizadas por las Comisiones Nacionales de la Unesco de España y Francia», *Revista de Educación* 149 (1962): 135-145. Véase el artículo González-Delgado, «La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo...».

Ciencias de la Educación.⁸⁷ Se trataba de construir un modelo más apegado a la investigación aplicada y descomponer la antigua Pedagogía en saberes más prácticos. Es decir, se aspiraba a construir nuevas áreas de trabajo especializadas como la Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación, la Historia de la Educación o la Economía de la Educación entre otras. Algunos de los becarios que viajaron a Francia trabajaron con Mialaret o Lobrot en sus universidades de origen y ayudaron a configurar las nuevas sociedades científicas disciplinares que se crearon en los años ochenta, fruto de las transformaciones cuantitativas y cualitativas que sufriría la Pedagogía del tardofranquismo.

Una transformación que reflejó perfectamente el trabajo llevado a cabo por Julia Varela, como ya hemos señalado. La socióloga de la educación fue formada en el marco del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del CSIC a partir de 1969. Su tesis doctoral en Pedagogía fue dirigida por Víctor García Hoz. La misma, se desarrolló bajo la perspectiva de la Pedagogía Experimental de corte cuantitativo cuyo dominio en el campo educativo de esa época fue notable.⁸⁸ Sin embargo, su llegada a Francia a través de la beca UNESCO le permitió trascender el citado modelo pedagógico. A partir de aquí, su trabajo se centró en una perspectiva genealógica claramente diferente a la manejada por las Ciencias de la Educación de ese entonces.⁸⁹

La beca disfrutada por Varela, no solo le permitió ser una de las principales introductoras del pensamiento de Foucault en el campo de la

⁸⁷ Gonzalo Jover Olmeda y Bianca Thoilliez, «La pedagogía «au pluriel» y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España», en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, coord. José María Hernández Díaz (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011), 219-247. En relación a los consultores franceses y americanos al CENIDE y su influencia en la España de los años setenta, se puede consultar el trabajo de Kira Mahamud-Angulo y Cecilia Milito-Barone, «Estancias y consultores para la formación del profesorado. Un pilar estratégico del intercambio cultural entre España y Estados Unidos (1960-1976)», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Morata, 2020): 151-190.

⁸⁸ Antonio Fco. Canales, «From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse», *Paedagogica Historica* 55, no. 3 (2019): 451-469.

⁸⁹ Raimundo Cuesta, y Juan Mainer, «Perfil bibliográfico de Julia Varela», *Con-Ciencia Social* 2 (1998): 99-105; Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante, «Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: Memoria y olvido», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 13, no. 1 (2009): 231-295.

Sociología y la Sociología de la Educación en España durante la Transición.⁹⁰ También le abrió las puertas a seguir con sus estudios de Sociología en París durante los siguientes años y realizar una nueva tesis doctoral bajo la supervisión del influyente sociólogo Jean-Paul de Gaudemar. Dicha tesis se publicaría en España bajo el título de *Modos de Educación en la España de la Contrarreforma*.⁹¹ Una obra que se convirtió no solo en un estudio de referencia para el campo de la Historia de la Educación en España, sino también en uno de los primeros trabajos que fue publicado dentro de la colección «Genealogía del poder» de la editorial «La Piqueta». Esta colección fue dirigida por la propia Julia Varela con Fernando Álvarez-Uría. A partir de la segunda década de los setenta editó y publicó obras que se convertirían en trabajos de obligada consulta para las nuevas generaciones de especialistas en Historia de la Educación, Sociología de la Educación o Didáctica y Organización Escolar. Algunos de los títulos más reconocibles fueron *Microfísica del Poder* (1978) de Foucault, *Materiales de Sociología Crítica* (1986) con textos de Basil Bernstein, *Arqueología de la Escuela* (1991) de los propios Varela y Álvarez-Uría o *Lo culto y lo popular* (1992) de Claude Grignon y Jean-Claude Passeron.⁹²

La adquisición de conocimientos o derivas inesperadas bajo el programa de becas de la UNESCO también alcanzaría otros frentes de tipo institucional. Uno de los principales psicólogos constructivistas españoles a partir de los años noventa fue César Coll Salvador. Este experto, disfrutó de una beca de la UNESCO en 1974 para realizar estudios en Suiza dentro del círculo de la Escuela de Ginebra y las investigaciones llevadas a cabo por Jean Piaget. En años posteriores, a raíz de la citada estancia, Coll publicaría varios influyentes trabajos sobre Jean Piaget y su teoría constructivista.⁹³ En la década siguiente ingresaría como asesor

⁹⁰ Valentín Galván, *De vagos y maleantes: Michael Foucault en España* (Barcelona: Virus Editorial, 2010), 45-65.

⁹¹ Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (Madrid: La Piqueta, 1983).

⁹² Michel Foucault, *Microfísica del poder* (Madrid: la Piqueta, 1978); Charles Wright Mills et al., *Materiales de Sociología Crítica* (Madrid: La Piqueta, 1986); Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela* (Madrid: La Piqueta, 1991); Claude Grignon y Jean-Claude Passeron, *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura* (Madrid: La Piqueta, 1992).

⁹³ César Coll, *La conducta experimental en el niño* (Barcelona: CEAC, 1978); César Coll y Christine Gillieron, «Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: itinerario y tendencias actuales», *Infancia y Aprendizaje*, 2 (1981): 56-96; César Coll, *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar* (Barcelona: Laia, 1988).

del Gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) con el propósito de crear la política curricular de la nueva reforma de la educación en España, la Ley Orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 que sustituiría a la LGE de 1970.⁹⁴ Con ella, se convertiría en uno de los psicólogos educativos de referencia a nivel nacional.

Las becas UNESCO también funcionaron para afianzar los conocimientos del campo de la Pedagogía que habían comenzado a construirse durante el franquismo. Otro de los beneficiarios de las ayudas para formación en el extranjero de la UNESCO fue Arturo De la Orden Hoz. La beca de De la Orden fue concedida en 1973. El lugar en el que desarrolló su periodo formativo e investigador fue la Universidad de Stanford en EE. UU. Dicha beca fue financiada dentro de los acuerdos del CENIDE con la FF y formó parte del programa firmado con la institución estadounidense. Este experto en cuestión fue a trabajar sobre temas relacionados con el programa CAI. En los años previos a su beca, había investigado ampliamente sobre contenidos relativos a la Enseñanza Programada.⁹⁵ En cierta medida, su trabajo siempre había estado relacionado con la Pedagogía Experimental y sería uno de los grandes continuadores de la investigación cuantitativa en educación después del desplome del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía como referente teórico del campo de la Pedagogía tras la jubilación de Víctor García Hoz en la década de los ochenta. Durante la Transición, De la Orden intentó avanzar en los modelos de investigación de tipo matemático y positivista. Con la llegada de la nueva Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y el establecimiento de nuevas facultades y departamentos en la universidad española, apostó por crear una nueva sociedad científica conocida como «Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía» (AIDIPE) en 1987. Todo parece indicar, a falta de mayor profundización investigadora, que De la Orden fue uno de los grandes protagonistas e impulsores en la configuración de los nuevos Departamentos de Didáctica y Organización Escolar en España, así como las áreas de conocimiento denominadas Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE). Departamentos que en la actualidad tienen un peso notable en las

⁹⁴ Enric Valls Giménez, «Converses amb César Coll», *Comunicació Educativa* 4 (1992): 12-17.

⁹⁵ Véase como ejemplo: Arturo De la Orden, «La enseñanza programada», *Vida Escolar* 63-64 (1964): 15-17; Arturo De la Orden, «Un ejemplo de “texto programado”», *Bordón* 122-123 (1964): 90-114.

facultades de educación en todo el territorio nacional.⁹⁶ Dentro de este marco, sería uno de los fundadores y uno de los primeros directores de la *Revista de Investigación Educativa* (RIE) (1983), junto a otro becario de la UNESCO de esta época, Luis Núñez Cubero.

Todo lo indicado hasta aquí, nos puede ayudar a definir el impacto que las becas UNESCO tuvieron sobre la configuración del campo de la Pedagogía en la segunda mitad del siglo XX en España. No obstante, lo señalado no deja de ser un elemento de carácter tentativo. Una investigación más amplia sería necesaria y ayudaría a esclarecer algunas de las causas del porqué de la dirección y evolución histórica y teórica de las facultades de educación en la universidad española. En cualquier caso, basten los ejemplos expuestos como simple muestra de la importancia que puede tener estudiar programas de becas en el extranjero para acercarnos al estudio de las disciplinas académicas y el cambio de la educación en la España contemporánea.

CONCLUSIONES

Los programas de intercambio pueden ser un buen material para investigar diferentes aspectos relativos a los fenómenos de diplomacia pública. Nos indican las agendas educativas establecida por los OI sobre los países en vías de desarrollo. También, nos muestran aquellos países que fueron referencia para la configuración de los campos científicos y los temas que debían ser trabajados. Todo ello, permite entender el peso específico que el contexto de la Guerra Fría tuvo sobre las políticas educativas adoptadas por los países occidentales.

En el caso de España, esta dirección parece estar clara. Las primeras becas se centraron en abrir un nuevo campo de estudio relacionado con la comprensión internacional. Poco a poco estos conocimientos fueron sustituidos por contenidos, programas y proyectos encaminados a fomentar el planeamiento educativo para la mejora del Capital Humano y los objetivos de desarrollo económico y social. En cierta medida, las becas pueden ser vistas como una herramienta que ayudó a impulsar la nueva gobernanza educativa global. Un nuevo modelo educativo

⁹⁶ Arturo De la Orden, «La investigación educativa en España: antecedentes y perspectiva», *Participación educativa* 3, no. 5 (2014): 33-42.

centrado en fomentar una rápida y efectiva formación de individuos a través de Tecnologías Educativas e investigación y experimentación con las mismas.

El peso específico que ejerció la UNESCO en colaboración con el BM, la OCDE, la FF o el PNUD constituyen un ejemplo claro de la mediación que ejercieron los OI en la dirección tomada por la política educativa en esta época. Una dirección que ayudó a producir importantes cambios en el currículum escolar, como por ejemplo las transformaciones temáticas en los manuales escolares de Historia o la introducción de la tecnología en las aulas. Pero también, las becas permiten observar dos cosas al mismo tiempo. Por un lado, brindan información importante sobre cómo las mismas ofrecieron una oportunidad para que diferentes expertos educativos superasen los escollos de la universidad franquista e introdujesen nuevos temas de investigación y cambiasen la forma de concebir la Pedagogía en España. Por otro lado, también permiten rastrear en qué medida los temas de trabajo que propusieron los OI tuvieron su continuidad hasta llegar en la actualidad con diversos matices. No cabe duda de que las investigaciones llevadas a cabo bajo programas «CAI», «Enseñanza Programada», «Economía de la Educación» o «Metodología y planificación de la investigación educativa» han tenido sus ecos en fechas recientes.

Como ha quedado claro, el programa de becas en el extranjero de la UNESCO constituye un recurso más para explicar el peso específico que las políticas educativas desarrollistas tuvieron en España durante la segunda mitad del siglo XX. Por otro lado, permiten analizar los cambios que se produjeron en los años posteriores dentro del campo de la Pedagogía y sus líneas de investigación durante la Transición y los primeros años de la democracia en España.

Notas sobre los autores

MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO es profesor titular en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de La Laguna. Su investigación se centra en diferentes líneas de trabajo dentro de la Historia de la Educación. Entre ellas, destacan las influencias internacionales y modernización educativa durante el

franquismo, la historia del currículum y el análisis de los libros de texto. Ha publicado diferentes trabajos sobre estos temas en revistas como *History of Education*, *British Journal of Educational Studies* o *History of Education Review* y en libros como *Transnational Perspectives on Curriculum History* (editor), *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives* o *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*. Ha sido investigador visitante en el UCL Institute of Education de la Universidad de Londres (2014) y en la Uppsala University (2018).

TAMAR GROVES es profesora titular en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Extremadura. Ha obtenido su doctorado en 2010 en la University of Tel Aviv y en la UNED. Su investigación se ha centrado en el estudio de los movimientos de enseñantes y en los procesos de modernización educativa en España durante la dictadura franquista y la transición. Es autora de libros como *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain 1970–1985* (Palgrave Macmillan) o *Social Movements and the Spanish Transition: Building Citizenship in Parishes, Neighbourhoods, Schools and the Countryside* (Palgrave). También ha publicado diferentes artículos científicos en revistas como *History of Education*, *Paedagogica Historica* o *Journal of Social History*.

REFERENCIAS

- «Entrevista a Julia Varela». *Con-Ciencia Social*, 2 (1998): 107-130.
- Åkerlund, Andreas. «The impact of foreign policy on educational exchange: the Swedish state scholarship programme 1938–1990». *Paedagogica Historica* 50, no. 3 (2014): 390-409.
- Åkerlund, Andreas. «For Goodwill, Aid and Economic Growth: The Funding of Academic Exchange Through the Swedish Institute, 1945–2010». *Nordic Journal of Educational History* 2, no. 1 (2015): 119-140.
- Åkerlund, Andreas. «Transition aid and creating economic growth: Academic exchange between Sweden and Eastern Europe through the Swedish Institute 1990–2010». *Place Branding and Public Diplomacy* 12, no. 2-3 (2016): 124-138.
- Albarzúa Cutroni, Anabella. «The Flow of UNESCO Experts toward Latin America: On the Asymmetrical Impact of the Missions, 1947–1984». En *The*

- History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, editado por Poul Duedahl, 181-200. New York: PlgraveMacmillan, 2016.
- Boel, Jens. «UNESCO's Fundamental Education Program, 1946-1958: Vision, Actions and Impact». En *The History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, editado por Poul Duedahl, 153-167. New York: PlgraveMacmillan, 2016.
- Bürgui, Regula. «Engineering the Free World: The Emergence of the OECD as an Actor in Education Policy, 1957–1972». En *The OECD and the International Political Economy Since 1948*, editado por Matthieu Leimgruber y Matthias Schmelzer, 285-310, Cham: Plgrave Macmillan, 2017.
- Canales, Antonio Fco. «From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buysse». *Paedagogica Historica* 55, no. 3 (2019): 451-469.
- Chabbott, Colette. *Constructiong Education for Development: International Organizations and Education for All*. London: Routledge, 2003.
- Coll, César. *La conducta experimental en el niño*. Barcelona: CEAC, 1978.
- Coll, César y Christine Gillieron. «Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: itinerario y tendencias actuales». *Infancia y Aprendizaje*, 2 (1981): 56-96.
- Coll, César. *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia, 1988.
- Corrales Morales, David. «Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank's Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968-1972)». En *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar J. Martín-García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 127-148. New York: Berghahn Books, 2020.
- Cuesta, Raimundo y Juan Mainer. «Perfil bibliográfico de Julia Varela». *Con-Ciencia Social* 2 (1998): 99-105.
- De la Orden, Arturo. «La investigación educativa en España: antecedentes y perspectiva», *Participación educativa* 3, no. 5 (2014): 33-42.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «L'Espagne franquiste au miroir de la France: de l'ostracisme à l'ouverture internationale». *Siècles* 20 (2004): 117-133.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. *Viento de Poniente: El programa Fulbright en España*. Madrid: LID Editorial/AECID, 2009.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del desarrollo». *Historia y Política* 34 (2015): 113-146.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo». *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 127-148.

- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «International Organizations and Educational Change in Spain during the 1960s». *Encounters in Theory & History of Education* 21 (2020): 70-91.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo y Óscar J. Martín García. «El apoyo internacional a la reforma educativa en España». *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 177-208.
- Dorn, Charles. «'The World Schoolmaster': Educational Reconstruction, Grayson Kefauver, and the Founding of UNESCO, 1942-46». *History of Education* 35, no. 3 (2006): 297-320.
- Dorn, Charles y Karen Ghodsee. «The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank». *Diplomatic History* 36, no. 2 (2012): 373-398.
- Duedahl, Poul. «Selling Mankind: UNESCO and the Invention of Global History». *Journal of World History* 22, no. 1 (2011): 101-133.
- Duedahl, Poul. «Out of the House: On the Global History of UNESCO, 1945-2015». En *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, editado por Poul Duedahl, 3-23, London: Palgrave Macmillan, 2016.
- Duedahl, Poul. «Peace in the minds: UNESCO, mental engineering and education». *Foro de Educación* 18, no. 2 (2020): 23-45.
- Elfert, Maren. *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*. London: Routledge, 2018.
- Elfert, Maren. «The OECD, American Power and the Rise of the 'Economics of Education' in the 1960s». En *The OECD's Historical Rise in Education*, editado por Christian Ydesen, 39-61. Cham: PalgraveMacmillan, 2019.
- Elfert, Maren. «The power struggle over education in developing countries: The case of the UNESCO-World Bank Co-operative program, 1964-1989». *International Journal of Educational Development* 81 (2021): 1-18.
- Elfert, Maren y Christian Ydesen. «The Influence of United States on Rise of Global Governance in Education: The OEEC and UNESCO in the post-Second World War Period». En *Organizing the 20th-Century World: International Organization and the Emergence of International Public Administration 1920-60s*, editado por Karen Gram-Skjoldager, Haakon Ikononou y Torsten Kahlert, 73-89. London: Bloomsbury, 2019.
- Escolano, Agustín. «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)». *Revista Española de Pedagogía (REP)* 192 (1992): 289-310.
- Fernández Crestelo, Marta. «Entrevista a Julia Varela». *Atlántica XXII: revista asturiana de información y pensamiento* 24 (2013): 35-36.
- Flury, Carmen, Michael Geiss y Rosalía Guerrero Cantarel. «Building the technological European Community through education: European Mobility and Training programmes in the 1980s». *European Educational Research Journal* 20, no. 4 (2021): 390-407.

- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: la Piqueta, 1978.
- Galván, Valentín. *De vagos y maleantes: Michael Foucault en España*. Barcelona: Virus Editorial, 2010.
- Gilman, Nils. *Mandarins of the Future: Modernization Theory in Cold War America*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2004.
- González-Delgado, Mariano. «La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa *Education for International Understanding* en España (1950-1975)», *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa* 1, no. 1 (2023): 1-13.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period». En *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar J. Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 101-126. New York: Berghahn Books, 2020.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «La Unesco y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo», *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 209-252.
- Grignon, Claude y Jean-Claude Passeron. *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- Groves, Tamar, Estrella Montes López, y Teresa Carvalho «The impact of international mobility as experienced by Spanish academics», *European Journal of Higher Education* 8, no. 1 (2018): 83-98.
- Hof, Barbara. «The turtle and the mouse: how constructivist learning theory shaped artificial intelligence and educational technology in the 1960s». *History of Education* 50, no. 1 (2020): 93-111.
- Hof, Barabara y Regula Bürgi. «The OECD as an arena for debate on the future uses of computers in school». *Globalization, Societies and Education* 19, no. 2 (2021): 154-166.
- Hof, Barabara y Regula Bürgi. «The OECD as an arena for debate on the future uses of computers in school». *Globalization, Societies and Education* 19, no. 2 (2021): 154-166.
- Iglesias Galdo, Ana. «Identidades sociales y modos de educación. Entrevista a Julia Varela Fernández». *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 529-578.
- Jones, Phillip W. *Education, Poverty and the World Bank*. New York: SensePublishers, 2006.
- Jover Olmeda, Gonzalo y Bianca Thoilliez. «La pedagogía «au pluriel» y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España». En *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, coordinado por José María Hernández Díaz, 219-247. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.

- Leonard, Mark, Catherine Stead y Conrad Smewing. *Public Diplomacy*. London: The Foering Policy Centre, 2002.
- Luis Gómez, Alberto y Jesús Romero Morante. «Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: Memoria y olvido». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 13, no. 1 (2009): 231-295.
- Mahamud-Angulo, Kira y Cecilia Milito-Barone. «Estancias y consultores para la formación del profesorado. Un pilar estratégico del intercambio cultural entre España y Estados Unidos (1960-1976)». En *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, editado por Manuel Ferraz Lorenzo, 151-190. Madrid: Morata, 2020.
- Manheim, Jarol B. *Strategic Public Diplomacy and American Foreign Policy*. New York: Oxford University Press, 1994.
- Martín García, Óscar J. «A complicated mission: The United States and Spanish students during the Johnson administration». *Cold War History* 13, no. 3 (2013): 311-329.
- Martín García, Óscar J. «Soft Power, Modernization, and Security: US Educational Foreign Policy Toward Authoritarian Spain in the Cold War». *History of Education Quarterly* 63 (2023): 198-220.
- Martín García, Óscar J. y Rosa Magnúsdóttir. «Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War». En *Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War*, editado por Óscar J. Martín García y Rosa Magnúsdóttir, 1-15. Berlín: De Gruyter Oldenbourg, 2019.
- McCulloch, Gary. «Physics for the enquiring mind: The Nuffield physics Ordinary-level course, 1962-1966». En *Transnational Perspectives on Curriculum History*, editado por Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado, 27-40. London: Routledge, 2020.
- Righ, William. *Front Line Public Diplomacy. How US Embassies Communicate with Foreign Publics*. New York: Plagrave MacMillan, 2014.
- Scott-Smith, Giles. «Mapping the Undefinable: Some Thoughts on the Relevance of Exchange Programs within International Relations Theory». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 616 (2008): 173-195.
- Tournès, Ludovic y Giles Scott-Smith. «Introduction. A World of Exchanges: Conceptualizing the History of International Scholarship Programs (19th-21st Centuries)». En *Global Exchanges: Scholarships and Exchange Programs in the Modern World*, editado por Ludovic Tournès y Giles Scott-Smith, 1-30. New York: Berghahn, 2017.
- Valls Giménez, Enric. «Converses amb César Coll». *Comunicació Educativa* 4 (1992): 12-17.

- Varela, Julia. *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta, 1983.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- Viñao, Antonio. «La Ley General de Educación de 1970: ¿Final de una etapa?, ¿comienzo de otra?». En *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, editado por Manuel Ferraz Lorenzo, 125-149. Madrid: Morata, 2020.
- Westberg, Johannes. «Combining Global and Local Narratives: A New Social History of the Expansion of Mass Education?». *European Education* 53, no. 3 (2020): 206-2014.
- White, John. «'The Peaceful and Constructive Battle': UNESCO and Education for International Understanding in History and Geography, 1947-1967». *International Journal of Educational Reform* 20, no. 4 (2011): 303-321.
- Wright Mills, Charles et al. *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta, 1986.
- Ydesen, Christian y Anna Bomholt. «Accountability implications of the OECD's economistic approach to education: A historical case analysis». *Journal of Educational Change* 21 (2020): 37-57.