



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**La educación fundamental y la UNESCO: dinámicas
transnacionales, experiencias educativas y sentidos en
torno a un concepto (1946-1961)**

Tesis que presenta

Alina Margarita Horta Méndez

Para obtener el grado de

Maestra en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Eugenia Roldán Vera

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca Conacyt.

Índice

Introducción: Una propuesta de entramado teórico y metodológico para abordar un concepto educativo transnacional	1
0.1 El andamiaje de la historia conceptual y la historia transnacional de la educación	5
0.2 La relación entre el archivo, las fuentes, y los procesos de legitimación de los organismos internacionales	13
0.3 Caracterización de las fuentes documentales.....	16
0.4 Las discusiones historiográficas en torno a la educación fundamental: entre las relaciones diplomáticas, las políticas educativas y las inspiraciones locales	17
Capítulo 1: La formulación transnacional del concepto de educación fundamental	22
1.1 El espacio de las discusiones: dinámicas y asimetrías transnacionales	22
1.2 Las reuniones de expertos en la UNESCO y la relevancia del discurso experto en educación	26
1.2.1 El alcance de la educación fundamental: un horizonte de expectativa pretendido universal.....	28
1.2.2 Los “sujetos” de la educación fundamental	34
1.2.3 El vínculo entre educación y desarrollo en el concepto de educación fundamental: de la transformación material al cambio social	39
1.3 Conclusiones. La educación fundamental como un umbral entre el lenguaje del colonialismo y el incipiente lenguaje del desarrollo.....	52
Capítulo 2. Usos y difusión del concepto: algunos sentidos de la educación fundamental en América Latina y el Caribe	56
2.1 Los proyectos piloto como sitios de producción de sentidos sobre la educación fundamental	57
2.2 El proyecto piloto en México y algunas visiones críticas sobre la educación fundamental	78
2.3 El Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina	88
2.4 Conclusión. Sentidos y disputas en torno a la educación fundamental	100

Capítulo 3. El cuestionamiento a la educación fundamental: el declive del concepto y la consolidación de su reemplazo	104
3.1 Tensiones geopolíticas en el sistema de Naciones Unidas	105
3.2. Las evaluaciones de la educación fundamental y el cambio de orientación hacia el desarrollo comunitario	111
3.3 Expresiones de la educación fundamental en la víspera de su reemplazo.....	117
3.4 Conclusión. La educación fundamental y la ambivalencia de su relato	129
Consideraciones finales	131
Referencias	137

Resumen

El presente trabajo busca analizar, en el marco del primer programa educativo planteado por la UNESCO entre 1946 y 1961, la formulación y circulación transnacional del concepto de educación fundamental, así como algunos de los sentidos que adquirió durante su difusión en América Latina y el Caribe, las discusiones en torno a su pertinencia promovidas por expertos de distintas disciplinas, y las posibles razones de su desuso y eventual reemplazo en el lenguaje oficial del organismo. Para ello, y sirviéndome de las perspectivas teóricas de la historia conceptual y la historia transnacional de la educación, analizo fuentes como las minutas de las conferencias regionales y de las reuniones de expertos convocadas por la UNESCO, cortometrajes documentales producidos por el organismo para difundir las labores relativas a la educación fundamental, y artículos en prensa y revistas especializadas de la época escritos por actores vinculados a los proyectos en campo. Argumento que el concepto de educación fundamental desempeñó un papel central en la configuración contemporánea de la relación entre educación y el llamado desarrollo, tal y como esta fue entendida y llevada a la práctica primero por la UNESCO, y posteriormente por otros organismos internacionales. Desde la década de 1940 dicha relación ha sido decisiva para la orientación de políticas educativas dirigidas a aquellas poblaciones que, para esos años, comenzaban ya a ser diferenciadas bajo el epíteto del subdesarrollo.

Palabras clave: educación fundamental, UNESCO, historia conceptual, historia transnacional de la educación

Abstract

This study aims to analyze the formulation and transnational circulation of the concept of fundamental education within the context of the first major educational program proposed by UNESCO between 1946 and 1961. I examine some of the meanings that the concept acquired during its diffusion in Latin America and the Caribbean, the discussions about its relevance prompted by experts from different fields, and the possible reasons for its disuse and eventual replacement in the official language of the organization. Drawing on the theoretical perspectives of conceptual history and the transnational history of education, I examine primary sources such as the records of regional conferences and meetings of experts summoned by UNESCO, some short documentaries produced by the organization to disseminate its work related to the fundamental education program, and papers in both press and journals written by people linked to the projects. Through my analysis, I argue that the concept of fundamental education played a pivotal role in shaping the relationship between education and so-called development in contemporary times as it was first understood and put into practice by UNESCO and later by other international organizations. Since the 1940s, this relationship has been instrumental in the formulation of educational policies aimed at populations that came to be categorized as underdeveloped during that period.

Key words: fundamental education, UNESCO, history of concepts, transnational perspective

Introducción: Una propuesta de entramado teórico y metodológico para abordar un concepto educativo transnacional

En uno de los primeros seminarios de la maestría, una profesora nos interpeló a reflexionar sobre la pregunta aviesa que subyace en nuestros proyectos de investigación. Algunos interpretamos esta pregunta como aquella interrogante, hasta cierto punto incómoda, formulada de modo inconcluso y tal vez todavía poco coherente, que nos impela a investigar lo que queremos investigar, desde la perspectiva en la que lo queremos hacer, y en el entendido de que es poco probable que nuestra investigación actual logre responderla de manera contundente. En mi caso, esta pregunta tiene que ver con los complejos modos en que los organismos internacionales comenzaron a impulsar hacia la mitad del siglo XX una forma concreta de entender la relación entre educación, desarrollo y sus sujetos de intervención, cuyos efectos se han instituido y cimentado a tal grado que, desde el sentido común contemporáneo, acaso resulta difícil pensarla de otro modo.

Un primer acercamiento a esta cuestión lo llevé a cabo en mi tesis de licenciatura en antropología social, en la cual me aproximé de forma superficial a los orígenes de la noción contemporánea de desarrollo y su operacionalización en distintos niveles. En esa ocasión, mi referente empírico fue una organización no gubernamental local cuyo trabajo tenía como condicionante el esquema operativo típico de los proyectos de desarrollo, pero que asumía una miríada de estrategias para criticarlo en la práctica y hacerle frente. Si bien lo que hice allí fue una especie de “instantánea” de un presente en escala local que yo consideré replicable en las experiencias de otros inmersos en el mismo contexto, me quedé con la inquietud de indagar con más detalle en los procesos de emergencia y consolidación de dicha noción en el pasado, así como en las apropiaciones, también pasadas, por parte de los actores cuyas condiciones de vida se ha tenido la pretensión de transformar. Esta inquietud encuentra eco en lo que Granja Castro (2009) llamó el pensar histórico, que refiere a una perspectiva preocupada por desentrañar los procesos de emergencia y cambio de determinado fenómeno social, y que enfatiza la pertinencia de reconstruir desde nuestro presente algunas experiencias del pasado que se nos muestran fragmentadas, ininteligibles o que incluso han sido invisibilizadas. Al estar inicialmente formada como antropóloga social, le encuentro mucho sentido a identificar estas

circunstancias y querer mirar “hacia atrás” para comprender cómo es que han llegado a ser. Considero que esta investigación apuntaría justamente al esfuerzo por desentrañar aquellos mecanismos que han llevado a que, desde los organismos internacionales, se conjuguen e impulsen ideas, conceptos y formas de conducir la vida colectiva que en el presente se nos muestran inmóviles y que impiden que pensemos cómo se podría plantear esta de distinta manera.

Si bien inicialmente planteé un proyecto interesado en la emergencia del concepto de desarrollo comunitario a mediados del siglo XX, el fenómeno que abordo en el presente trabajo se encuentra estrechamente ligado a ese interés. Mi indagación en diversas bases de datos digitales terminó apuntando a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como el organismo internacional que durante los primeros años de la posguerra encabezó una forma específica de actuar sobre esas poblaciones que, menos de una década más tarde, serían ampliamente catalogadas como “subdesarrolladas”, así como la preocupación por encontrar un concepto que refiriera a la relación entre educación y desarrollo que fuera fácilmente replicable y que, por lo tanto, orientara sus programas y proyectos educativos en campo sin importar los contextos nacionales y regionales. Una fuente me llevó a otra, y lo que encontré en ellas fue una tensión, en ocasiones hecha explícita, entre las distintas denominaciones con las que se nombrarían dicha relación y la orientación de las acciones en campo. Si bien el concepto de educación fundamental formó parte del lenguaje oficial del organismo durante tan solo quince años, en este trabajo argumento que por medio de él se articuló y se difundió por primera vez a escala transnacional un plan de cambio social que estaba elaborado sobre la base de esa compleja relación entre educación y desarrollo, misma que la UNESCO pondría de relieve a tal punto, que la ONU terminaría por adoptar una orientación similar pocos años más tarde (Jones, 1990; Boel, 2016; Matasci, 2022).

De este modo, el concepto de educación fundamental se formula y comienza a emplear en 1946 para promover una serie de proyectos educativos destinados a las poblaciones empobrecidas de diversos países de América, Asia y África. Con estos proyectos se pretendía brindar lo que la UNESCO consideró, con la orientación de expertos con amplias trayectorias en iniciativas educativas de distinto tipo, la educación *mínima* que le proporcionaría a dichas poblaciones las herramientas necesarias para

mejorar sus condiciones de vida por sus propios medios. Por ello, la educación fundamental comprendió la alfabetización básica de jóvenes y adultos, la promoción de la salud individual y colectiva, la introducción de nuevas técnicas agropecuarias y de intercambio económico, y el avance de ideales considerados democráticos que estuviesen alineados a los principios del propio organismo (Jones, 1990; Watras, 2007).

El presente trabajo tiene como objetivo principal identificar y analizar, en el marco del primer programa educativo planteado por la UNESCO entre 1946 y 1961, la formulación y circulación transnacional del concepto de educación fundamental, así como los sentidos que adquirió durante algunas instancias de su difusión en América Latina, las discusiones en torno a su pertinencia y las posibles razones de su eventual desaparición y reemplazo. Entre los objetivos secundarios, destaco identificar quiénes fueron los actores que participaron en la formulación del concepto y las experiencias locales que fueron retomadas como antecedentes, así como vislumbrar algunos de los usos que tuvo en América Latina y el Caribe.

Argumentaré que es posible detectar inflexiones y disputas por el sentido de la educación fundamental que se expresarían en tres “momentos”, mismos que pueden visualizarse a través de la herramienta Ngram Viewer de Google Books. Al contabilizar la incidencia de ciertas frases en corpus de libros organizados por idioma, con el Ngram Viewer puede observarse que el término “educación fundamental” aparece en textos dispersos entre las décadas de 1920 y 1930, que a partir de la de 1940 inicia un incremento considerable en su uso que llega a un pico entre 1950 y 1960 y que, en esta última década, experimenta un descenso considerable. Desde luego, esta visualización no es una correspondencia exacta con los cambios en el sentido ni con la importancia cultural y política del concepto, pero ofrece un indicio de los momentos en los que se empleó y facilita cruzar estos con las discusiones y tensiones geopolíticas que circundaban a las propuestas educativas de la época.

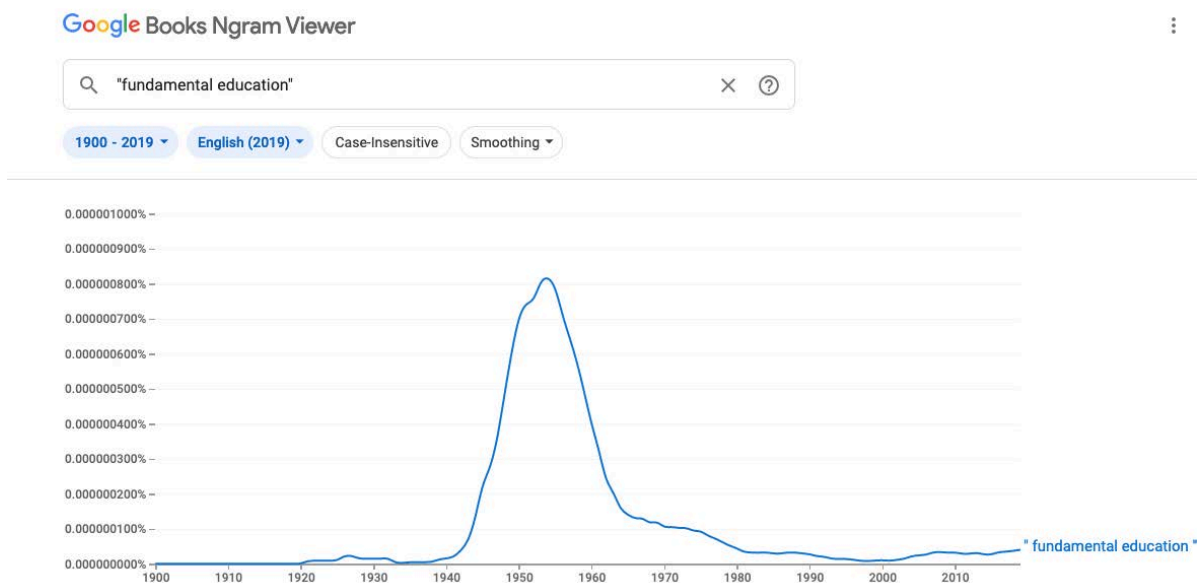


Ilustración 1. Búsqueda del término “fundamental education” en la herramienta Ngram Viewer de Google Books. Captura de pantalla tomada el 20 de julio de 2022.

La tesis está organizada de la siguiente manera. En la introducción planteo el entramado teórico y metodológico que orienta mis observaciones. Incluyo algunas reflexiones sobre el papel de los archivos de los organismos internacionales en la legitimación de estos y caracterizo las fuentes empleadas, además de esbozar el andamiaje teórico de la historia transnacional y la historia conceptual que me ha servido para analizar este fenómeno. Asimismo, elaboro un breve recuento de algunos estudios recientes sobre la educación fundamental.

En el primer capítulo abordo lo que considero un primer momento de la trayectoria del concepto de educación fundamental que corresponde a los años de 1946 y 1947, y en el que problematizo la formulación y discusión del concepto en el seno de la UNESCO con la intervención de expertos en educación rural, colonial y de masas. En el segundo capítulo exploro algunos de los sentidos que adquirió el concepto en tres instancias entre 1947 y 1955, años que identifiqué como un segundo momento en la trayectoria del concepto en tanto se busca su difusión a través de proyectos piloto, centros de enseñanza y publicaciones en diversos medios. Si bien iniciativas vinculadas a la educación fundamental se desplegaron en prácticamente todos los continentes, me centraré en los casos del proyecto piloto de Haití, el proyecto piloto de México, y la fundación del Centro

de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL). En el tercer y último capítulo abordo el cuestionamiento hecho a la educación fundamental por parte de otros expertos colaboradores de las Naciones Unidas, exploro los sentidos expresados por diversos actores en la víspera de su reemplazo, e indago en las razones que llevaron a su reemplazo en el contexto de lo que comenzaba a delinearse como Guerra Fría. Para el análisis recurro a diversas fuentes documentales, tales como reportes que fueron circulados entre expertos de la UNESCO, las relatorías de sus reuniones, publicaciones en la prensa oficial del organismo y en revistas académicas, un par de cortometrajes producidos por la UNESCO y el CREFAL, y los testimonios de dos maestros que colaboraron en el proyecto piloto mexicano.

0.1 El andamiaje de la historia conceptual y la historia transnacional de la educación

Esta investigación sobre la formulación y la circulación¹ del concepto de educación fundamental está orientada principalmente por dos perspectivas teóricas: la historia conceptual y la historia transnacional de la educación. La primera, en gran medida impulsada por el historiador alemán Reinhart Koselleck (1923-2006) a mediados del siglo pasado, propone tomar los conceptos como unidades de análisis para analizar sus usos y transformaciones en períodos y contextos sociopolíticos determinados, por medio de la indagación de fuentes documentales y de otros materiales que permitan apreciar la diversidad de los colectivos sociales que los han empleado (Sheehan, 1978; Richter, 1987; Bödeker 2009). En lugar de desentrañar el significado unívoco de un concepto en un período dado, la historia conceptual permite mostrar que los conceptos albergan significados múltiples, ambiguos y en ocasiones incluso contradictorios, así como

¹ La categoría de circulación ha sido fuertemente criticada por Stefanie Gänger (2017, pp. 311-314). Según la historiadora, la forma en que esta se ha usado en muchos estudios de historia global ha tenido como consecuencia la distorsión de ciertos procesos, pues distrae la atención de las “circunstancias reales, desiguales, no lineales y probablemente arduas” de los mismos. Al provenir de descripciones organicistas que refieren a movimientos o flujos dentro de sistemas cerrados, la categoría puede contribuir a entender la globalización como un proceso natural, evidente en sí mismo, e independiente de otros procesos, además de encubrir procesos que de otro modo podrían ser especificados. Finalmente, Gänger considera que los lenguajes globales se alejan de la experiencia y percepción de los sujetos históricos, y que sería más apropiado nombrar prácticas específicas (Gänger, 2017, p. 317).

cuestionar su alcance social y articular estos con los actores sociales y los momentos históricos en los que son empleados.

Al tomar los conceptos como unidades de análisis, la historia conceptual permite además vislumbrar dos dimensiones que Koselleck (1993) denominó ámbito de experiencia y horizonte de expectativa. Sobre la primera categoría, señala:

La experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber. Además, en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena (Koselleck, 1993, p. 338).

Es decir que, para esta perspectiva, en la experiencia queda la impronta de eso que ya ha sido experimentado por una sociedad en una época dada y es, a la vez, una huella “ajena” que permanece en las configuraciones del presente y, sin embargo, no las determina. En contraste, la categoría de horizonte de expectativa refiere a aquello que se espera del futuro, de manera impersonal y siempre situada en el presente:

...La expectativa se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen. (Koselleck, 1993, p. 338)

La metáfora de horizonte resulta útil porque permite imaginar esa posibilidad que se abre en el futuro, pero que apenas logra percibirse como una línea lejana, misma que, conforme avanza el punto de percepción, se aleja cada vez más. Es un horizonte porque “la posibilidad de descubrir el futuro choca, a pesar de los pronósticos posibles, contra un límite absoluto, porque no es posible llegar a experimentarla” (Koselleck, 1993, p. 340). De este modo, ambas categorías identifican a la vez dos dimensiones que no pueden ser entendidas la una sin la otra y que se condensan en las experiencias y esperanzas de sujetos históricos que han actuado (y sufrido) en contextos sociopolíticos que, además, pueden hacerse inteligibles por medio de la investigación empírica (Koselleck, 1993, pp. 335-337). Estas categorías serán especialmente relevantes cuando plantee cómo las

experiencias pasadas en educación colonial, rural y de masas se conjugaron con la idea de futuro colectivo común que buscaba impulsar la UNESCO durante la posguerra.

Aunado a lo anterior, la historia conceptual, como método, se sirve tanto del análisis sincrónico para dar cuenta de la función social y política de los conceptos en momentos concretos, como del análisis diacrónico para identificar patrones, cambios y variaciones experimentados por un concepto a largo plazo (Koselleck, 1993, pp. 113-114). Así, permite desplazar el enfoque de los actores normalmente tomados como protagónicos y sus trayectorias particulares, hacia conceptos concretos que, más allá de ser simples expresiones o reflejos de las coyunturas históricas que los acuñan, pueden ser tomados como factores de cambio en sí mismos, puesto que movilizan discursos y articulan prácticas. Es por ello que los conceptos son considerados tanto “concentrados de experiencia histórica” como “dispositivos de anticipación de las experiencias posibles” (Fernández Sebastián, 2009, p. 27).

Es importante notar que, para la historia conceptual, los conceptos son en primer lugar objetos lingüísticos que condensan las experiencias y expectativas de una época en tanto hacen inteligibles las experiencias históricas disponibles para una comunidad dada, e incluso podrían ser parte de lenguajes políticos empleados en función de objetivos concretos y localizados (Ortega, 2021). Como los conceptos deben mostrar cierta relevancia para la vida social y política de una comunidad, a la historia conceptual también le preocupa identificar quiénes los emplean, cómo han sido usados, y cuáles han sido los efectos de su uso en términos de las ideas, movimientos y posturas que logra movilizar.

Más importante aún quizá sea el hecho de que los conceptos se identifican como tales en tanto pueden ubicarse de manera reiterada en fuentes primarias. Por ello es que, si bien el concepto de educación fundamental fue empleado solamente durante unos quince años en el lenguaje político de un “actor” como la UNESCO, sí se utilizó y discutió de manera insistente en un intento de definir los términos de esa transformación social que, al parecer del organismo, solo podría lograrse por medio de la educación.

La otra perspectiva que orienta esta investigación es la historia transnacional de la educación, que adquiere relevancia a partir de la década de 1990 como consecuencia de la difusión mundial de procesos educativos muchas veces resultantes de distintas estrategias económicas implementadas a nivel global (Droux y Hofstetter, 2014). Si bien

ha desembocado en diversos enfoques teóricos y metodológicos, una parte importante de estos estudios se ha ocupado de los procesos de transferencia, traducción, transformación, intercambio y recontextualización, ya sea de modelos educativos o de aspectos concretos de estos, en los que organismos internacionales como la ONU, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos han jugado un papel central (Fuchs, 2014, p. 18). De ello que observen que las interacciones entre modelos, ideas, conceptos y propuestas educativas no son unidireccionales, ni tampoco obedecen necesariamente a los movimientos de países centrales hacia países periféricos o de países del norte hacia países del sur; antes bien, se mueven desde y hacia múltiples direcciones e incluso poseen cierta circularidad en la que ambas partes involucradas en la difusión, movimiento o intercambio podrían verse igualmente transformadas (Roldán Vera, 2013; Steiner Khamsi, 2002).

La perspectiva transnacional, en su expresión historiográfica, implica también un distanciamiento crítico al llamado nacionalismo metodológico característico de los estudios de historia de la educación más tradicionales, en los que los fenómenos educativos se explican a la luz de las grandes historias políticas nacionales y de los actores que han sido tomados como sus protagonistas. Sin negar que dicha configuración sí puede constituir un marco central para dilucidar y entender ciertos fenómenos educativos, la perspectiva transnacional permite poner el acento en otro tipo de procesos, relaciones e interdependencias, hacer visible otro tipo de actores, y formular nuevos objetos de estudio que no podrían explicarse únicamente a partir de la escala nacional, a la vez que dota de complejidad a nuestra manera de entender y explicar lo que ocurre en dicho nivel (Acevedo y Quintanilla, 2009; Roldán Vera, 2013; Ydesen, 2019).

De este examen crítico de la nación como una escala dominante de investigación también han surgido propuestas que la consideran un espacio de acción y experiencia que hace posible la intelección de ciertas relaciones e interacciones, y no un simple “contenedor” de pensamiento que constituye una unidad cerrada y separada del resto del mundo (Kesper-Biermann, 2018). En lugar de centrarse en fenómenos que podrían estar siendo constreñidos por esa separación, la perspectiva transnacional interpela a que los historiadores examinen “relaciones, interdependencias, conexiones y redes más allá de las fronteras. Desde este ángulo, el mundo en los últimos 200 años podría ser descrito como

un complejo de redes simultáneas de alcance global, o al menos, internacional, en lugar de una multitud de estados-nación compitiendo entre sí” (Kesper-Biermann, 2018, p. 65). De este modo, esta perspectiva nos incita a aproximarnos a actores y sujetos que no se encuentran necesariamente enmarcados por la nación, o que incluso son “supranacionales”.

Desde luego, se tiene que reconocer el riesgo siempre latente de reificar a los organismos y asociaciones transnacionales como unidades de análisis cerradas en sí mismas y atribuirles ciertas intencionalidades, así como el riesgo de naturalizar los mecanismos encontrados en esa esfera transnacional y, en última instancia, pensarla como una forma más compleja de aquello que en el análisis histórico se ha visto limitado y constreñido a “lo nacional”. Aunque la historia transnacional ha reconocido y cuestionado la reificación del estado-nación como un actor homogéneo y coherente, racional y omnipotente (Acevedo Rodrigo, 2019), no deja de ser necesario cuestionar si estos mismos atributos podrían ser asignados a los propios organismos que, en última instancia, se conforman a partir de la noción misma de estados nacionales. Además, se tendría que considerar el hecho de que, al indagar en los procesos vinculados a la difusión y circulación de propuestas educativas de distinto tipo, la mirada recae muchas veces sobre actores pertenecientes a las élites que tenían las posibilidades de participar en dichos circuitos transnacionales (Acevedo Rodrigo, 2019).

En el caso particular que se tratará en esta tesis, se hace aún más evidente que quienes conformaban las delegaciones nacionales y los grupos de trabajo que propusieron el concepto de educación fundamental eran en su mayoría parte de las clases políticas e intelectuales de sus respectivos países, y de hecho son ellos quienes en mayor o menor medida se hacen visibles en las fuentes administradas por la propia UNESCO. La ausencia de esa diversidad de actores puede terminar opacando las distintas jerarquías sociales que atraviesan las dinámicas transnacionales y terminar así reproduciendo una historia transnacional muy parecida a las grandes historias nacionales, en las que la mirada se centra en las élites insertas “en redes globales, normalmente con capacidad para viajar; o de celebrar el cruce de fronteras nacionales y culturales” (Acevedo Rodrigo, 2019, pp. 112-113).

Sin embargo, considero que hay varias categorías emanadas de la perspectiva transnacional que ayudan a mantener la mirada crítica frente a tales sesgos, y que considero que empatan con las propuestas de la historia conceptual en diversos sentidos.

La primera categoría es la de internacionalismo educativo, propuesta por Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly (2020, pp. 27-28) para referirse a los mecanismos concernientes al ámbito educativo que han sido elaborados por actores como “expertos, activistas, intelectuales, diplomáticos, funcionarios, entre otros, para estabilizar los intercambios transnacionales vía instituciones, redes y oficinas que se movilizan hacia causas comunes”, mismas que irían más allá de los intereses nacionales, pero que no los superan en tanto hacen uso de las estructuras nacionales creadas previamente. Además de dichos mecanismos, el internacionalismo educativo también cobraría forma en la conciencia de los individuos y sociedades por medio de la cooperación intelectual y del desarrollo de nuevas ideologías y movimientos políticos. Si bien las autoras abordan en su estudio el caso concreto de la Oficina Internacional de Educación (IBE, por sus siglas en inglés), es posible extrapolar su análisis al de la UNESCO en parte porque el IBE es uno de sus precursores no solo en términos de los expertos que posteriormente fueron llamados para ocupar cargos en el primero, sino también en la construcción de lo que han llamado un *modus operandi* que implicó la elaboración de propuestas de carácter universal a partir de experiencias particulares y locales nutridas de una variedad de prácticas y posicionamientos políticos (Hofstetter y Schneuwly, 2020, p. 46).

La segunda categoría, particularmente útil para evitar reproducir historias elitistas en el sentido de los grandes relatos nacionales, es la de espacios educativos de Kesper-Biermann (2018). Para la autora, estos no serían unidades fijas *a priori* ni se definirían por fronteras geográficas ni políticas, pues emergen y se consolidan por medio de relaciones, interacciones y percepciones que no necesariamente se remiten a lo local, regional, nacional o transnacional. Así, los sujetos ubicados en estos espacios pueden ser actores pertenecientes a todo tipo de posiciones y jerarquías sociales; desde los maestros hasta los delegados, pasando por los burócratas y expertos. Considero que plantear nación y estado como puntos de referencia para la investigación histórica que pueden ser resignificados y puestos en perspectiva con otras categorías espaciales permite también vislumbrar las

relaciones y entrecruces que conllevan a la consolidación de los organismos internacionales como espacios educativos.

La siguiente categoría que resulta sugerente, y que de cierto modo está ligada tanto a la historia de los conceptos como a la historia transnacional, es la de los lenguajes de la educación, elaborada por Tröhler (2013) a partir de la propuesta más general de los lenguajes políticos proveniente de la llamada Escuela de Cambridge. Para él, el interés por los lenguajes radica en que estos no se encuentran necesariamente demarcados por el territorio y, por lo tanto, trascienden ese alcance nacional en el que se basa mucha de la investigación educativa. Asimismo, los lenguajes permiten vislumbrar las trayectorias y pervivencias en distintos contextos geográficos y culturales, y, como para el autor existe un número limitado de los primeros, el análisis de estas prescripciones normativas permite el mapeo de fuentes históricas concretas. Desde esta perspectiva, los lenguajes educativos serían aquellas formas en las que se piensa y habla sobre la educación, y las convicciones que se comparten cuando se identifican ciertos problemas sociales como problemas que pueden ser resueltos por medio de ella, así como los posibles caminos para solucionarlos. Si bien Tröhler emplea esta noción para identificar lenguajes educativos de larga duración cuyas raíces provienen del luteranismo alemán y el calvinismo suizo, la propuesta me parece útil para pensar, aunque sea de manera incipiente, en las formas en que la relación entre educación y desarrollo ha sido expresada por el lenguaje educativo planteado desde un organismo como la UNESCO, así como los vestigios que permanecen de otros lenguajes políticos y educativos.

Finalmente, frente al riesgo de reificar la figura de los organismos internacionales y las dinámicas producidas por ellos, tal vez convendría pensar en propuestas como la de las historiadoras Amrith y Sluga (2008). Ellas sugieren analizar el rol de los organismos internacionales en su relación legitimadora de los estados-nación y la forma en que los primeros han intensificado o reconfigurado el ámbito de influencia (y poder) de los segundos. Pero más allá de historiar la emergencia de determinados organismos internacionales en coyunturas sociohistóricas concretas, en su opinión lo relevante es mirarlos como sitios históricos que permitirían introducir un amplio rango de historiografías y perspectivas que intersecan (por ejemplo, mencionan aquellas desarrolladas en el campo de los estudios poscoloniales, los feminismos, los derechos

civiles, entre otros). Esto querría decir que los organismos internacionales no deben tomarse como el “principio” y el “fin” de ciertas explicaciones, y que más que actores en sí mismos, son espacios en los que confluyen distintas interacciones que necesitan una mirada amplia y a la vez refinada para ser entendidas. Así, aunque en este trabajo se hable de “la” UNESCO, es necesario reconocer y destacar –cuando sea necesario– la diversidad de causas, actores y puntos de vista que podrían permanecer implícitos en las fuentes y que parecieran intentar dar cuenta del organismo como una unidad coherente. El organismo internacional se toma entonces como el espacio donde diversos actores y escalas confluyen e intersecan, y no necesariamente como un “actor transnacional” que por sí mismo produce significados y sentidos en función de una orientación política concreta.

Organizaciones transnacionales como la UNESCO y el Banco Mundial tienen un papel relevante para las políticas y prácticas educativas en países llamados subdesarrollados, pues desde su creación han proporcionado elementos prescriptivos para la formulación de políticas públicas, además de generar compromisos de asistencia técnica, financiamiento y apoyo intelectual. Por ello, un marco de estudio únicamente nacional puede resultar insuficiente para abordar esta compleja red de asistencia a la educación (Jones, 1990).

Es necesario aclarar que esta tesis no pretende ser un trabajo de historia conceptual en un sentido estrecho. Si bien considero que es a través del concepto de educación fundamental que se pueden hacer inteligibles las prácticas que articulan y movilizan la relación contemporánea entre educación, desarrollo y organismos internacionales, lo que estoy haciendo aquí no es exactamente rastrear sus usos y cambios a lo largo de un período histórico. Antes bien, me interesa retomar algunos elementos que me permiten indagar en las formas en que eso pasó, y en los efectos que pudo tener. Una pista para el andamiaje la encuentro en las formas en que este internacionalismo educativo se ha hecho posible, y en los métodos que podemos emplear para aproximarnos a ellas. En el caso concreto de organismos como la UNESCO, el internacionalismo educativo se ha configurado a través de las conferencias, redes y publicaciones organizadas para conectar actores de distinto tipo a nivel global, así como a través de las causas ideológicas y políticas que ha defendido y movilizado en distintos momentos (Hofstetter y Schneuwly, 2020; Christensen e

Ydesen, 2015; Omolewa, 2007). Al respecto, es necesario precisar, siguiendo a Christensen e Ydesen (2015, p. 279) que, si bien en estudios como este los conceptos son analizados a partir de su movilización por organismos internacionales, ello no quiere decir que estos sean fabricantes autónomos de discursos ni que necesariamente los hayan iniciado. Por el contrario: se sostienen en experiencias previas para darles un nuevo sentido.

De este modo, los organismos internacionales resultan espacios privilegiados para la discusión, acuñación, adopción y movilización de conceptos bajo los cuales se articulan políticas de impacto internacional, y es justamente en el seno de este internacionalismo educativo que el concepto de educación fundamental cobra un sentido y un uso relativamente corto y matizado por las disputas y las relaciones de poder propias de la posguerra, como se explorará a lo largo del trabajo. Asimismo, tomar este concepto como vehículo nos puede decir mucho no solo sobre los modos en que la UNESCO buscó y logró el consenso a la luz de dichas coyunturas, sino también sobre cómo logró legitimarse a sí misma como consecuencia de dicho proceso.

0.2 La relación entre el archivo, las fuentes, y los procesos de legitimación de los organismos internacionales

Como siguiente paso es necesario considerar el rol del archivo en el cual se basa esta investigación. El archivo de la UNESCO, considerado “la memoria institucional de la organización” (UNESCO Archives, 2015) existe desde 1947, es decir, que se fundó casi a la par de la misma. Con sede en París, su política ha sido y continúa siendo resguardar “todas las categorías de registros que reflejan la ejecución de las actividades de la organización desde 1946: acuerdos, contratos y otros instrumentos escritos, correspondencias, manuscritos, documentos, publicaciones, fotografías, filmes, microcopias, grabaciones de audio y otros materiales documentales” (UNESCO Archives, 2015). En 2005, la UNESCO lanzó una iniciativa para la administración de sus registros electrónicos y con ello inició la digitalización de sus archivos. Entre 2017 y 2019, esta labor se amplificó con un proyecto para digitalizar la mayor parte de los archivos de la UNESCO (así como los de las instituciones que lo precedieron, como el Instituto para la

Cooperación Intelectual), en colaboración con un laboratorio especializado en digitalización de archivos y con financiamiento del gobierno japonés (UNESCO, s.f.). Aunado al sitio que funciona como repositorio de dichos archivos digitalizados (<<https://digital.archives.unesco.org/en/>>), la UNESCO cuenta con una biblioteca digital donde se puede acceder a documentos de prensa, reportes, informes, entre muchos otros materiales (<<https://unesdoc.unesco.org/>>).

La relación que guardan los archivos con el surgimiento y consolidación de los estados nacionales ya ha sido explorada por distintos historiadores (Stoler, 2010; Hartog, 2011) y, aunque la UNESCO y su archivo no sean propiamente estatales, es posible extrapolar algunas reflexiones al caso del organismo. Detrás de un archivo siempre hay una institución (Hartog, 2011), y si bien los archivos han jugado un rol para el funcionamiento y legitimación de los estados, al mismo tiempo resguardan una memoria que puede ser problemática y que por lo tanto es susceptible de ser marginada, censurada e invisibilizada.

Si se considera que la UNESCO, en tanto organismo de relaciones entre estados, también busca legitimarse a sí misma a través del resguardo de su memoria y de los relatos sobre el pasado, queda entonces cuestionar el margen de acción de quien busca historiar y problematizar el rol que este y otros organismos han jugado en la formulación y el impulso de ciertas ideas educativas, particularmente como parte del aparato desarrollista establecido por la ONU y otros organismos multilaterales desde la mitad del siglo XX.

Aunado a ello, mis fuentes, al ser parte de la memoria oficial, en su mayoría están escritas en inglés, que por las coyunturas geopolíticas de la posguerra ya se empezaba a tomar como lengua franca en las relaciones diplomáticas de la época. El hecho de que gran parte de las fuentes se encuentre en inglés y que este no sea mi primera lengua no es una cuestión menor, puesto que pueden existir universos semánticos en los que se inscribe el concepto a los cuales quizá yo no tenga acceso completo por no ser hablante nativa. Como una apuesta por reconocer la limitante que plantean estas fuentes, en todos los casos en los que se traduzca textualmente una cita en otro idioma que no sea español, se incluirá el texto original en una nota al pie.

Es importante señalar también lo que significó el entrecruzamiento de la pandemia por covid-19 en los períodos críticos para la recopilación de las fuentes de esta

investigación. Como muchos de los archivos que me hubieran sido útiles estaban clausurados durante ese periodo, tuve que recurrir principalmente a fuentes que, si bien están digitalizadas y albergadas en el archivo oficial de la UNESCO, se encontraban de cierto modo dispersas en el repositorio y sin vínculos evidentes entre sí. Una ventaja de esto es que me permitió ampliar la mirada y trabajar con documentos que tal vez de otro modo hubiera obviado para centrarme en los relatos nacionales sobre los primeros años de la UNESCO. Una desventaja es que, a la vez, ocasionó mi encuentro a destiempo con fuentes que han sido escritas desde lugares menos evidentes para esta perspectiva, como podrían ser las reflexiones de educadores que fueron formados en los centros de educación fundamental y que de regreso a sus países escribieron sobre dicha experiencia de acuerdo con sus propios marcos y lenguajes nacionales, como en el caso de Miguel Soler Roca de Uruguay, y Mario Aguilera Dorantes e Isidro Castillo en el caso de México.

Vale la pena recordar aquí el ejercicio de inflexión historiográfica propuesto por Mendiola (2019, p. 175) como una forma de reconocer y atender los múltiples límites y resquicios que plantea todo tipo de fuente. Para él, este ejercicio consiste en hacer preguntas que van más allá de qué es lo que se ve, para abordar también cómo es que se ve lo que se ve. De este modo, el papel del historiador no estaría limitado a describir el pasado –en este caso, elaborar una reconstrucción lo que pudo haber sucedido en las discusiones en torno a la educación fundamental–, sino que, al mismo tiempo, también describe e interpreta las observaciones que se han hecho sobre ese pasado. Más aún, quien pretende historiar tiene en sus manos la posibilidad de producir un saber incómodo para las concepciones universalistas y deterministas de los hechos del pasado, “ya que vuelve contingente todo lo que toca, circunstancial y relativo, aun su propio conocimiento” (Mendiola, 2019, p. 193). Por ello, los materiales de archivo son considerados como condiciones de posibilidad y no meros datos (Popkewitz, 2013), por lo que su indagación debe ir acompañada de la observación que el historiador realiza sobre el relato mismo.

Tal vez no sea coincidencia que quien fuera archivista jefe de la UNESCO entre 1995 y 2017, el historiador danés Jens Boel (2016), sea también quien ha elaborado la historia más comprensiva sobre el programa de educación fundamental. Y, ciertamente, por sí mismas nuestras fuentes parecen dar cuenta de una serie de eventos armónicos que tuvieron resultados no solamente favorables, sino también concatenados a las acciones

que se tomaron dentro de dicho programa. Con estas reflexiones en mente, es importante puntualizar que no se pretende hacer aquí una reconstrucción exacta ni contraoficial de la trayectoria del concepto de educación fundamental; antes bien, la intención es mostrar y problematizar los sentidos que adquirió, las narrativas en las que estos fueron ubicados, y la forma en que el concepto se intentó difundir a nivel global hasta que dejó de ser útil para los propósitos de la UNESCO.

0.3 Caracterización de las fuentes documentales

Para la investigación retomo varios tipos de fuentes. Un primer tipo refiere a las relatorías y documentos internos de la UNESCO correspondientes a las conferencias regionales y reuniones de expertos en donde se discutió la pertinencia del concepto de educación fundamental, así como una serie de documentos e informes de trabajo posteriores en los que se discuten los conceptos usados para denominar estas iniciativas y que reflejan el cambio de orientación hacia el desarrollo comunitario.

Un siguiente tipo correspondería a materiales audiovisuales creados en la primera mitad de la década de 1950, entre los que destaco dos cortometrajes documentales elaborados por la UNESCO, en el primer caso, y por la UNESCO y el CREFAL, en el segundo. Al implicar un lenguaje y un registro distinto, derivado de la dimensión audiovisual, estos materiales suponen un reto para la historia conceptual en tanto el interés predominante de esta ha sido el discurso escrito. Si bien es necesario reconocer las limitaciones que resultan del hecho de no retomar un marco teórico centrado en los lenguajes audiovisuales, el análisis será enriquecido con el apoyo de diversos estudios sobre el cine desarrollista que se produjo de manera notoria durante los años abarcados en el presente trabajo.

Un tercer tipo de material corresponde a reportes y testimonios escritos por actores implicados en el despliegue de la educación fundamental en diversos países y que fueron publicados en la prensa de la UNESCO, así como en libros y revistas académicas especializadas de la época. Entre estos, destaco un par de testimonios publicados por maestros que participaron en el proyecto piloto pensado para México.

Es importante notar que la mayoría de los reportes que circularon como documentos de trabajo para la UNESCO no se encuentran firmados por personas

particulares, sino que es el propio organismo quien aparece como autor. De ahí que en las referencias aparezcan los documentos citados de este modo. Quizá también sea por ello por lo que no en todas las fuentes se percibe que este primer gran programa de la UNESCO estuvo permeado por disputas diplomáticas, asimetrías de poder y recursos entre las distintas delegaciones. Sin embargo, diversas indagaciones sobre el tema ya han hecho explícitas estas disputas al tener acceso a otro tipo de fuentes, por lo que también me apoyaré en ellas (Civera, 2015; Jones, 1990; Maurel, 2005; Watras, 2010, entre otros).

0.4 Las discusiones historiográficas en torno a la educación fundamental: entre las relaciones diplomáticas, las políticas educativas y las inspiraciones locales

Corresponde ahora hacer una breve síntesis de cómo ha sido estudiada la educación fundamental por la historiografía contemporánea, también porque esta tesis es un intento de conjugar las distintas perspectivas con las que se ha abordado. Si bien durante los años en los que se mantuvo como una orientación vigente para los programas educativos de la UNESCO fue estudiada y discutida desde la pedagogía y las investigaciones educativas en general (Belshaw, 1956; Dobinson, 1953; Orata, 1953), es en años más recientes que se ha tomado como un periodo bisagra para comprender procesos educativos y políticos de distinto tipo, aunque la mayoría de las veces ha aparecido de manera tangencial o en el trasfondo de estos. Por ejemplo, se le ha estudiado como parte de la historia de las políticas educativas de la UNESCO (Jones, 1990; Maurel, 2013; Joel, 2016), o desde el lente de la historia de las relaciones diplomáticas a partir de actores particulares (Chambers, 2016; Verna, 2016). Otra vertiente más la ha analizado como una política de alfabetización impulsada por las relaciones de poder y de dominación entre países ricos y países empobrecidos, encauzadas por la ayuda técnica de organismos internacionales y atravesada por los conflictos geopolíticos de la posguerra (Dorn y Ghodsee, 2012; Watras, 2010). Desde la perspectiva de la historia oral y la historia social, resalta un estudio publicado recientemente sobre la forma en que el CREFAL concibió y actuó sobre una comunidad p'urhépecha en Pátzcuaro, el único que conozco de su tipo (Urrieta y Landeros, 2022).

Tal vez la vertiente que más me interesa señalar aquí es aquella que ha estudiado a la educación fundamental desde la perspectiva de los movimientos educativos de orígenes distintos que influyeron en su formulación en el seno de la UNESCO, así como de su convergencia con intereses educativos nacionales (Civera, 2013 y 2015; Lazarín Miranda, 2014; Matasci, 2020b; Watras, 2007). El concepto de educación fundamental no apareció en la UNESCO para designar algo netamente novedoso; antes bien, devino de diversas experiencias nacionales en educación rural y de masas, muchas de ellas ocurridas en contextos coloniales. Los relatos que otros historiadores han elaborado sobre la relación entre el concepto y las experiencias que le antecedieron, más que apuntar hacia un “verdadero” origen, pueden ilustrar la dinámica de transformación de un término de orden local en un concepto que se pretendía susceptible de universalización.

Jens Boel, por ejemplo, atribuye el término de educación fundamental a las experiencias chinas de educación para las masas, y como figuras centrales señala a los educadores James Yen y Kuo Yo-Shou (Boel, 2016, p. 154). Este último fue quien, según Boel, ideó el término de educación fundamental en el marco de las reuniones y discusiones promovidas por la UNESCO a mediados de la década de 1940, en parte porque las alternativas como “educación de masas” y “educación popular” tenían connotaciones políticas que podían resultar problemáticas para los estados miembros con los que se debía negociar. Por su parte, el historiador australiano Phillip Jones (1990, p. 52), señala que fue la experiencia colonial británica en África del Este la que resultó vital para la formulación del concepto y para las primeras aproximaciones a cómo hacerlo operativo, conclusión a la que en parte llega al identificar los nombres de antiguos funcionarios del gobierno colonial entre los expertos apuntados por la UNESCO para dirigir los esfuerzos de educación fundamental, principalmente su primer Director General, Julian Huxley, y John Bowers, quien fue designado como jefe de la División de Educación fundamental del organismo.

En contraste con los anteriores, Joseph Watras, historiador estadounidense de la educación, ha señalado que la experiencia de los expertos miembros de la *New Education Fellowship*, la participación de estos en la creación de la UNESCO y en las reuniones preparatorias de la causa educativa común que guiaría el organismo pero, sobre todo, la forma en que esta asociación inspirada en la escuela de la acción de John Dewey entendía

el poder de la educación para mejorar la condiciones de vida de la gente, sirvieron como las principales inspiraciones para el programa de educación fundamental en su conjunto (Watras, 2011). Asimismo, ha explorado la experiencia de su país en la puesta en marcha de políticas educativas para la población nativa en las reservas y las propuestas curriculares impulsadas por la *Progressive Education Association* entre 1919 y 1955 como un importante antecedente del concepto mismo de educación fundamental, así como la influencia de la figura del educador de origen filipino Pedro T. Orata en su difusión (Watras, 2007, p. 57).

También hay experiencias latinoamericanas que han sido referidas como importantes precedentes de la educación fundamental (UNESCO, 1951a). Al menos desde las primeras décadas del siglo XX proliferaron en la región diversas propuestas educativas especialmente pensadas para el campo que, como señalan Civera y Costa (2018), conectaban de forma estrecha la dimensión educativa con la dimensión económica. De las experiencias anteriormente señaladas, la de las misiones culturales fue la más acentuada por el propio organismo como uno de los antecedentes más importantes de la educación fundamental (UNESCO, 1951b). Las misiones, ideadas por el gobierno mexicano en los primeros años de la década de 1920 y puestas en marcha a partir de 1923, tenían como objetivo principal procurar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio en zonas rurales al tiempo que promovían el mejoramiento de las comunidades campesinas que las hospedaban (Santiago Sierra, 1973). Esto implicaba mejorar las prácticas familiares y domésticas (con especial atención a las mujeres, jóvenes e infancias), impulsar la economía comunitaria, y fomentar prácticas consideradas como higiénicas. Estas dimensiones, una vez mejoradas, permitirían que las comunidades fuesen integradas a la “sociedad nacional” (Santiago Sierra, 1973; Tinajero, 1993; Lazarín Miranda, 1996). Las misiones, en un inicio exclusivamente ambulantes, estaban integradas por siete especialistas, distribuidos entre un jefe encargado de organizar los cursos escolares y las técnicas de enseñanza, así como el presupuesto y equipo material con el que contaría la misión; un maestro de higiene y sanidad, un maestro de pequeñas industrias, uno de economía doméstica, otro de prácticas agrícolas, y un maestro de música (Lazarín Miranda, 1996). Una vez convertidas en programa gubernamental y plenamente integradas a la administración pública, las misiones aumentaron en número y cobertura

geográfica hasta la década de los 40, cuando se dejó de priorizar este tipo particular de educación pensada para los medios rurales y se redoblaron los esfuerzos para alfabetizar a la población (Rubio, 1978; Civera, 2018).

La experiencia de las misiones culturales captó el interés de la UNESCO cuando México fue anfitrión de la segunda Conferencia General del organismo y Jaime Torres Bodet asumió el cargo de Director General y, de hecho, el impacto que tuvo este último en la definición de las políticas educativas de la UNESCO en los primeros años de también ha sido señalado por la historiografía (Jones, 1990; Dussel e Ydsen, 2016). El interés del organismo sobre las misiones culturales fue tal, que se comisionó a Lloyd H. Hughes para realizar un informe sobre la labor y los resultados de estas. Según reportó, para 1950 existían ya 48 misiones rurales que atendían a 146 zonas diferentes, cubriendo una población de 540 mil habitantes (UNESCO, 1951b, p. 16). El propio organismo reconocía así la importancia de retomar esta experiencia para su modelo particular de educación rural.

Algo en lo que coinciden estos relatos divergentes es en el intento de descubrir el punto de “origen” de la educación fundamental, y resulta interesante notar que, dependiendo de dónde se pone el foco –es decir, en qué fuentes y con qué otros relatos se entrecruzan– distintas genealogías pueden ser formadas. Sobre lo que sí parece haber cierto consenso entre los historiadores, y que tal vez no aparece del todo reflejado en las fuentes que datan de estos primeros años de la UNESCO, es que el concepto fue empleado estratégicamente porque en las primeras discusiones del organismo no se lograba acordar entre los delegados la adopción de una filosofía común. Por ello se decidió optar por “un cuerpo de convenciones prácticas con el que los países empobrecidos estuvieran de acuerdo y al que pudieran sumarse” (Watras, 2010, p. 222), y que al mismo tiempo sirviera como marco general para incluir las perspectivas y pluralidad nacionales de distintos países y regiones (Jones, 1990), cuestión que se volvía cada vez más importante en el internacionalismo educativo propuesto desde el organismo.

El mismo Watras (2010, p. 224) señala que el concepto, si bien puso sobre la mesa la idea de que los estudios prácticos ayudarían a que la gente mejorara por sí misma sus condiciones de vida, no era neutral y estaba cargado de expectativas propias de la época, pues en última instancia se planteaba como un movimiento educativo democrático que

buscaba distanciarse de la educación tradicional al reconocer que esta fue incapaz de evitar la devastación causada por las guerras mundiales.

De este modo, se decidió que el contenido de la educación fundamental incluyera habilidades como lectura y escritura, pero también cultivo y preparación de alimentos, cuidado de la salud y desarrollo de ideales éticos, además de impulsar actividades como campañas de alfabetización, capacitación en agricultura y organización de cooperativas en el entendido de que, para ayudar a su comunidad, las personas debían primero ayudarse a sí mismas (Watras, 2010, p. 25). Este último sentido de la educación fundamental es el que buscaría difundirse por distintos medios en los proyectos implementados en América Latina y el Caribe a finales de la década de 1940 y principios de la de 1950, y fue de ese modo que la relación entre educación y desarrollo quedó condensada para la UNESCO. En los capítulos que siguen, analizaré los cambios conceptuales que experimentó la educación fundamental a medida que fue difundida en el mundo.

Capítulo 1: La formulación transnacional del concepto de educación fundamental

En el presente capítulo exploraré algunas dinámicas en torno a la formulación del concepto de educación fundamental en el contexto de la posguerra y de la entonces recién instituida UNESCO. Me interesa esbozar el contexto, indagar en los actores que participaron en dicha discusión, e identificar las experiencias en educación colonial, rural y de masas que fueron retomadas como inspiraciones para la elaboración del concepto y del programa educativo que sería abanderado por este, cuyos usos y formas de difusión en proyectos concretos en América Latina y Caribe serán abordados con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

La importancia de recuperar este primer “momento” en la trayectoria del concepto de educación fundamental reside en vislumbrar a las y los actores, parte de las discusiones, así como los mecanismos que se desplegaron para determinar, acaso por primera vez a nivel planetario y por parte de un organismo internacional de dimensiones como lo es la UNESCO, una forma concreta de entender la relación causal entre educación y desarrollo, así como una configuración concreta para hacerla efectiva por medio de proyectos en campo. Para ello bosquejo tres apartados: en el primero planteo cuál fue el ámbito de las discusiones y los mecanismos del internacionalismo educativo que se desplegaron para llevarlas a cabo. En el segundo, abordo las reuniones de expertos organizadas por la UNESCO en las que se logra apreciar el papel que jugó el conocimiento experto sobre educación, así como los sentidos de la educación fundamental que se intentaron movilizar. En el tercero, argumento por qué considero que el concepto de educación fundamental se halla en el umbral entre lenguajes colonialistas y desarrollistas de la educación.

1.1 El espacio de las discusiones: dinámicas y asimetrías transnacionales

La UNESCO se funda en 1945 al finalizar la Segunda Guerra Mundial, en gran parte sobre los cimientos organizacionales del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (IICI) y de la Oficina Internacional de Educación, instancias establecidas desde la década de 1920. Las pretensiones del naciente organismo quedaron plasmadas en el famoso

preámbulo a su Constitución, ratificada por los primeros veinte estados miembros²: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, 1945 en Valderrama, 1995, p. 395). Para iniciar dicha construcción, se delinearon los siguientes objetivos: a) colaborar en la promoción del conocimiento y del entendimiento mutuo entre las personas a través de distintos medios de comunicación masiva, así como emitir recomendaciones para promover el flujo de ideas; b) dar un nuevo impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura colaborando con los estados miembros que así lo deseen en el desarrollo de actividades educativas así como sugerir nuevos métodos para ello; y c) mantener, incrementar y difundir el conocimiento por medio de la cooperación internacional en todos los campos de actividad intelectual, incluyendo el intercambio internacional de personal activo en los ámbitos de educación, ciencia y cultura.

Frente a la devastación causada por la guerra se hacía de este modo evidente la urgencia de mantener a largo plazo esa estabilidad política que era pensada como paz internacional y, con los propósitos anteriormente referidos, la UNESCO establecía al menos dos principios básicos para trazar la ruta hacia ella: el primero, que la educación tenía una función clave e imprescindible en este proceso; el segundo, que el intercambio libre y voluntario de ideas y experiencias entre expertos internacionales, gobiernos y agentes locales sería de igual modo necesaria. Si bien estos principios no eran nuevos, la pretensión de integrar en un solo esfuerzo educativo a todas las naciones y territorios posibles, así como la movilización de recursos (financieros y diplomáticos) para lograr hacerlo operativo puede que sí lo fuera.

De ahí que resulte interesante mirar las disputas internas que ocurrieron en los primeros años de existencia del organismo en cuanto a cómo llevar a cabo tales principios. Antes de indagar en el proceso de elaboración del concepto de educación fundamental durante esos primeros años de la UNESCO, me parece pertinente señalar, aunque sea de manera breve y superficial, los mecanismos de representación que hacían y hacen posible su operación. Desde sus inicios, el mecanismo principal para la toma de decisiones han

² Es interesante notar que, entre estos, solamente México, República Dominicana, Brasil, Canadá y Estados Unidos se encontraban entre los pertenecientes al continente americano. Los 16 restantes fueron Reino Unido, Nueva Zelanda, Arabia Saudita, Unión Sudafricana, Australia, India, Francia, Turquía, Egipto, Noruega, China, Dinamarca, Checoslovaquia, Líbano y Grecia.

sido las Conferencias Generales, conformadas por los delegados de todos los estados miembros y organizadas primero anualmente y a partir de 1955, bianualmente. Tanto el presupuesto como el programa del organismo deben ser aprobados por dicho cuerpo. Asimismo, este elige –en principio cada seis años– a un Director General por recomendación del Consejo Ejecutivo, que a su vez se conforma por 51 miembros y es el cuerpo responsable de la ejecución de los programas que hayan sido aprobados por la Conferencia General.

La UNESCO también cuenta con un Secretariado, conformado por el Director General y el personal elegido por él para trabajar a manera de gabinete, que se encarga de elaborar una propuesta de programa y de las acciones apropiadas para llevarlo a cabo. Para tener una idea del personal que trabajaba específicamente para la UNESCO alrededor de esos años, se sabe que en 1950 eran un total de 855 trabajadores (807 en las oficinas centrales y 48 en campo), y en cuanto al presupuesto, en 1946 se aprobó el primero contemplado en \$6,950,000 dólares (equivalentes a unos 104 millones de dólares en la actualidad), mientras que para 1950 la cifra bianual sería de 16 millones de dólares. Vale la pena notar que los países con mayor porcentaje de aportación para ese momento eran Estados Unidos, con 37.8%, Reino Unido, con 13.27% y Francia, con 7% (UNESCO, 1995). Estas cifras ilustran tanto las dimensiones operativas de la UNESCO y su capacidad para movilizar recursos como la fuerza que ciertos estados miembros tenían al momento de definir la orientación de los programas dentro del organismo.

Al hacer una revisión de los reportes de actividades presentados a la Conferencia General entre los años 1946 y 1958, Arbazúa (2013, p. 48) va más allá y señala que esta desproporción en las aportaciones reflejaba las alianzas que confluyeron en la UNESCO en los albores de la posguerra: por un lado, los países “anglosajones” bajo el liderazgo de Estados Unidos, como Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Reino Unido y, por el otro, los países “latinos”, liderados por Francia y en donde se incluían Italia, América Latina y países del Medio Oriente. Con estos dos grupos se disputaban así dos perspectivas: los primeros abogaban por que el organismo se centrara en la coordinación de acciones vinculadas a la educación de masas y a los medios de comunicación, mientras que los segundos buscaban que la labor de la UNESCO fuera más parecida a la del IICI.

Con este trasfondo, en noviembre de 1946, un año después de su fundación, la UNESCO sostuvo en París su primera Conferencia General, que contó con una asistencia reportada de 500 asistentes entre delegados, consultores y expertos en las áreas de educación, ciencia y cultura (UNESCO, 1947n). En ella, los delegados de 48 países (24 de los cuales tenían derecho a voto por ser ya para entonces estados miembros) debían aprobar el programa propuesto por el Secretariado, además de votar el programa general. Parte de las discusiones en la Conferencia se volcó a la pertinencia de encontrar una denominación común que permitiera hablar de una educación que implicara a niños y adultos por igual, que no se limitara a su alfabetización básica y que incluyera la enseñanza de habilidades consideradas fundamentales para mejorar las condiciones de vida y el estatus económico, para la expresión artística y cultural, para participar en las formas de gobierno nacionales e internacionales, y para llevar vidas más plenas y mejor integradas (UNESCO, 1947a, p. 2). En la búsqueda de un término que permitiera abarcar la amplitud de tales objetivos y con la urgencia de empezar a trabajar sobre el propósito educativo estipulado desde su constitución, el máximo órgano de toma de decisiones de la UNESCO aprobó orientar estos esfuerzos bajo el concepto de educación fundamental (UNESCO, 1947a, p. 2). Este se encontraría comprendido dentro de un primer grupo de proyectos a gran escala y de naturaleza integral, entre los cuales también se incluían la reconstrucción de la infraestructura educativa de los países devastados por la Segunda Guerra Mundial, el impulso de la educación para la “comprensión internacional” en sistemas educativos formales, y un proyecto en la cuenca del Amazonas que pretendía investigar la posibilidad de establecer allí un instituto internacional de investigación. El entonces boletín oficial del organismo, *The UNESCO Monitor*, reportaba en octubre de 1947 las actividades del primer año del organismo y reconocía a la educación fundamental como uno de los programas más importantes.

Al observar los documentos internos elaborados por la UNESCO entre 1946 y 1947 en los que se reportaban las reuniones no solo de las conferencias generales sino también de las regionales y de aquellas especializadas en una temática particular, podemos apreciar que la educación fundamental fue una propuesta ampliamente discutida por una serie de expertos en educación durante esos años. A continuación, propongo un análisis en el que se vislumbre a los actores que estuvieron involucrados, las visiones que estos

proponían de la educación fundamental, con respecto a qué otros elementos esta era pensada, y qué implicaban estos sentidos cuando los situamos en los años de la posguerra.

1.2 Las reuniones de expertos en la UNESCO y la relevancia del discurso experto en educación

La aprobación del uso del concepto de educación fundamental por parte de la Conferencia General fue posible gracias al trabajo de una Comisión Preparatoria que emitió una serie de recomendaciones para encaminar los primeros trabajos educativos de la UNESCO (Holmes, 1947). Esta comisión, presidida por Ellen Wilkinson –entonces Ministra de Educación de Gran Bretaña– y que reunió a representantes de 14 países, fue establecida en los meses previos a la primera Conferencia General con la tarea de preparar el programa que sería votado y proponer asimismo un comité que estuviese conformado por expertos y funcionarios implicados en el combate contra el analfabetismo, en la promoción de la educación en países “atrasados”, y en la conducción de programas de educación de masas para plasmar en acciones los ideales educativos del naciente organismo. Entre estos, se ha señalado a Yen Ren Chao, Albert Charton, Ranjit M. Chetsingh, Marion Coulon, Beatrice King, Margaret Mead, I. A. Richards y Margaret Read, entre otros expertos provenientes de Sudáfrica, India, Reino Unido, Sudán, Egipto y Estados Unidos, y con la representación latinoamericana y caribeña de Agustín Nieto Caballero (Colombia), Manuel Martínez Baez y Elena Torres (México), y Emmanuel Gabriel (Haití) (UNESCO, 1947a, pp. 3-4). Estos expertos, algunos de los cuales ocupaban a la vez puestos diplomáticos en sus respectivos países o en la propia UNESCO como funcionarios, continuaron el trabajo con más de seis reuniones al menos hasta mediados de 1947 para intentar dotar el término de educación fundamental de un sentido específico que fuera comprendido sin importar el país de origen, para definir el alcance del programa que se abanderaría con tal, y para elegir a los miembros de un panel de expertos en educación fundamental que acompañaría el programa a lo largo de su implementación, así como establecer sus funciones y diseñar el método de colaboración con otras secciones de la UNESCO (UNESCO, 1947b, pp. 1-3).

Arbazúa (2013, p. 47) argumenta que el organismo jugó un rol importante en la consolidación de la figura del “experto” y, de manera más notable aún, en la del “funcionario internacional”. Estos expertos se reconocerían según su cercanía a la administración pública y al trabajo de los organismos internacionales, a diferencia de la figura del intelectual que, de acuerdo con la propuesta que retoma Arbazúa de Neiburg y Plotkin, basaría su legitimidad en el pensamiento crítico y en su independencia del poder estatal. Si bien considero que esta distinción sería importante de matizar, para los propósitos de este trabajo solo conviene decir que la figura del experto fue clave para la enunciación del concepto de educación fundamental, como veremos a continuación.

Un punto de inflexión interesante en este proceso de formulación es la edición en 1946 y publicación en 1947 del reporte titulado *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples. Report of a Special Committee to the Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (editado por Holmes, 1947), que recogía los análisis que diplomáticos y especialistas como los anteriormente mencionados hicieron llegar a la Comisión Preparatoria del programa³. En él, se logran entrever las distintas perspectivas que se intentaron avanzar en relación con lo que debía ser (y lo que no) la educación fundamental, y se aprecia el esfuerzo de buscar un sentido común que fuese compartido por todos los involucrados en la planeación del programa. El contenido, dividido en cinco capítulos, incluye una introducción sobre los orígenes del documento, su alcance y propósito; un segundo capítulo en el que se desglosan “ejemplos” importantes de educación fundamental en distintas regiones del mundo, así como sus dificultades y sus logros; un tercer capítulo de consideraciones generales, en el que Albert Charton, Margaret Mead y Margaret Read entre otros problematizan el alcance teórico de la educación fundamental; un cuarto capítulo en el

³ La autoría del libro se reporta de este modo: en el comité editorial se nombra a Kuo Yu-Shou como su presidente, Henry W. Holmes como editor, Isaac L. Kandel como miembro asesor, y Margaret Read, Albert Charton, Martínez Baez [*sic*] sin función especificada. Se enlistan además 33 colaboradores, algunos de los cuales continuarían participando en los esfuerzos de definir la educación fundamental durante el año siguiente: Mekki Abbas, H. B. Allen, Martínez Baez, A. N. Caballero, Chao Yuen-Ren, Albert Charton, R. M. Chetsingh, A. G. Dickson, B. H. Easter, Emanuel Gabriel, V. L. Griffiths, Hope Hay, Ellen Hellman, F. L. K. Hsu, J. D. R. Jones, T. J. Jones, Ismail Kabbani, I. L. Kandel, Beatrice King, Henri Labouret, F. C. Laubach, J. A. Lauwerys, H. O. McConnell, Margaret Mead, C. K. Ogden, Margaret Read, I. A. Richards, H. A. Salman, Elena C. Torres, R. W. Van Duffelen, Wang Cheng-Su, Quintin White y Margaret Wrong. Estos participaron en la elaboración de los análisis y reportes incluidos en el libro.

que se delinear los problemas y métodos para “atacar” el analfabetismo, así como los objetivos principales de la educación fundamental y, finalmente, un quinto capítulo dedicado a las líneas de acción recomendadas y los posibles pasos que debía tomar la UNESCO para el avance de la educación fundamental como movimiento global (Holmes, 1947).

Este documento constituye una fuente interesante para explicar cuáles eran las visiones que los llamados expertos tenían sobre la educación fundamental y permite preguntarnos a qué les remitía esta, para qué tipo de sujetos era pensada, de qué otros conceptos y perspectivas sobre el otro se acompañaba, y qué expectativas se depositaban en ella. También será importante notar en qué coincidían y en qué no, para así matizar el señalamiento que los editores hacían al comienzo del libro en cuanto a que “los comentarios de los delegados muestran diferencias marcadas en el abordaje del problema, pero no muestran conflicto de opinión en cuanto al mérito básico de la empresa⁴” (Holmes, 1947, p. 13). De este modo, advertimos que el concepto de educación fundamental no se planteó de manera monolítica, sino que poseía matices, puntos de encuentro y desencuentro. Precisamente, es en aquellas “diferencias marcadas” en donde encontraremos indicios sobre los diversos sentidos de la educación fundamental.

1.2.1 El alcance de la educación fundamental: un horizonte de expectativa pretendido universal

Uno de los primeros elementos que es importante notar tiene que ver con el alcance que tanto la UNESCO como los expertos convocados por el organismo atribuyeron a la educación fundamental, pensando este alcance como un horizonte de expectativa que, si bien no fue homogéneo para todos los involucrados, sí compartía similitudes. El libro *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples...* explicitaba desde su introducción el vínculo del concepto con formulaciones teóricas más amplias, acaso porque se buscaba distribuir entre las autoridades educativas de los países miembros:

⁴“The comments of the delegates show marked differences in the approach to the problem, but they show no conflict of opinion as to the basic merit of the undertaking.”

No hace falta decir que este único acontecimiento en los primeros días de la UNESCO tiene un trasfondo histórico en el desarrollo de la teoría social de la educación; tampoco es ajeno a la evolución de las ciencias sociales o al largo esfuerzo de la humanidad por alcanzar una medida de libertad y de autocontrol cada vez mayor.⁵ (Holmes, 1947, p. 10)

Al conectar la educación fundamental con el conocimiento experto en educación, esta era reconocida como un paso subsecuente en las reflexiones teóricas sobre el cambio social dirigido y era conectada con la búsqueda de libertad y un control que, podríamos deducir gracias a lo que veremos más adelante, tanto de uno mismo como del ser humano respecto a su entorno. Las posibles acciones que serían desplegadas como parte de este entendimiento común sobre la importancia de la educación fundamental eran así legitimadas con el respaldo en la teoría.

El alcance de la educación fundamental también se encontraba ligado a la forma en que los delegados y especialistas pensaban la educación y su función social de acuerdo con sus respectivas experiencias en distintas iniciativas educativas nacionales. Si bien no cuento con acceso a las contribuciones íntegras que fueron enviadas al Secretariado y al comité editorial para la elaboración del libro, es interesante recuperar algunas de las citas que se incluyen en él. Por ejemplo, se señala que las delegaciones de Irán y México enfatizaron en sus respectivas contribuciones la importancia de entender la educación como un camino para la paz, la seguridad y la justicia social, así como de estudiar las causas del analfabetismo en tanto este se encontraba ligado a factores económicos y sociales más amplios que debían comprenderse de forma interconectada y no como hechos aislados (Holmes, 1947, pp. 10-11). La delegación mexicana (en el texto únicamente se nombra a Manuel Martínez Báez y a Elena Torres) iba más allá y señalaba que “la ignorancia no es un hecho social aislado, sino un aspecto de una condición de atraso general que tiene otras aristas, como la escasez en la producción, la ausencia de industrialización, las exportaciones insignificantes, infraestructura precaria de transporte

⁵“It need hardly be said that this single incident in the earliest days of Unesco has an historic background in the development of the social theory of education; nor is it unconnected with the evolution of the social sciences or the long effort of mankind to achieve an ever larger measure of freedom and of self-control. This is not the place, of course, for any part of this greater human story; but its worthy of note that in the discussions of Fundamental Education as an interest of Unesco, as indeed in the discussions of the other urgent tasks of the Organization, there was evident a sense that the issues involved and the action to be taken had critical significance in the light of history.”

y comunicación, capital e ingresos deficientes, malas condiciones en cuanto a alimentación, vestido, vivienda y salud pública, así como una tasa alta de mortalidad⁶”, por lo que consideraba urgente una campaña contra el analfabetismo a nivel internacional que abordara todas estas cuestiones (Delegación mexicana citada en Holmes, 1947, p. 11).

De modo similar, el delegado cubano insistía en que se debían priorizar acciones que beneficiaran “al mayor número posible de personas y que toquen las vidas y el bienestar de las masas de hombres y mujeres en nuestros territorios (...) Debe estar dirigida principalmente a reducir las desigualdades en educación, ciencia y cultura dentro de cada nación y comunidad y entre las distintas naciones y comunidades que forman las Naciones Unidas... A eso nos referimos cuando hablamos de mejoramiento humano⁷” (Luis Pérez, delegado cubano, citado en Holmes, 1947, p. 11). En estas dos perspectivas se aprecia la dimensión internacional que se pretendía para estos esfuerzos, pero también la necesidad percibida de conectar la educación fundamental con otros aspectos de la vida social, política y económica. Asimismo, el tema de la desigualdad es puesto sobre la mesa de manera explícita.

De este modo, la educación fundamental se comenzaba a plantear como un piso común fácilmente replicable en cualquier contexto y, más importante aún, como un concepto que permitía incluir todas esas aristas que habían sido señaladas por la contribución de la delegación mexicana. Al respecto, el educador chino Kuo Yu-Shou, entonces en el rol de consejero principal del área de educación de la UNESCO y señalado por Boel (2016) como quien acuñara el concepto, consideró que el término “educación fundamental” era superior a “educación de masas” porque, si bien este último tenía una correspondencia en la práctica con lo que quería lograr la UNESCO, lo cierto es que evocaba “connotaciones poco placenteras sobre métodos educativos que no prestaban suficiente atención a las diferencias individuales” (Yu-Shou citado en Holmes, 1947, p.

⁶ “Ignorance is not an isolated social fact, but one aspect of a condition of general backwardness which has many other features, like paucity of production, absence of industrialization, insignificant exports, poor transport and communications, deficient capital and income, bad conditions in regard to food, clothing, housing, and public health, and a high death rate.”

⁷ “...should be action that benefits the greatest number of men and women in all our lands... [It] should be directed primarily to reducing inequalities in education, science, and culture within each nation and community and between the various nations and communities which form the United Nations... That is what we mean by human betterment...”

12). Para él, el término elegido presentaba menos desventajas en tanto era un concepto susceptible de ser ampliado y porque se usaría para referir a las actividades que a la vez incluían e iban más allá de la educación popular y de masas, de las campañas de alfabetización para adultos, y de la provisión de educación primaria.

La educación fundamental se pensó entonces como una alternativa a los métodos tradicionales que habían sido incapaces de prevenir dos guerras mundiales. Una perspectiva importante que abona a esa visión, y que también fue retomada en *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples...* es la del biólogo evolutivo y eugenista británico Julian Huxley. Este había asumido el rol como primer Director General del organismo después de que Alfred Zimmern, quien originalmente había sido designado para el cargo, enfermara y tuviera que ser reemplazado (Valderrama, 1995). En 1946 Huxley publicó una especie de manifiesto titulado *UNESCO: Its purpose and its philosophy*, en el que plantea una visión muy acorde a la de Yu-Shou al considerar que

la educación no debe confinarse a objetivos prácticos en el sentido de tener un uso inmediato, ya sea para el individuo o para la sociedad. Al contrario, debe incluir en su alcance actividades que tienen valor por sí mismas, ya sea en la esfera intelectual, estética o moral – el conocimiento por el conocimiento, el descubrimiento por el descubrimiento, la belleza por ser bella, el arte, la música y la literatura por su poder para conmover el espíritu humano, la moral por vivir una buena vida, la nobleza de carácter porque es un fin por sí mismo. Esto no quiere decir que esas actividades no puedan ser de utilidad para los individuos y de importancia para las sociedades: es simplemente un recordatorio de que tienen valor por sí y en sí mismas, y que, por esa razón, deben ser incluidas en nuestro alcance educativo.⁸ (Huxley, 1946, p. 29)

La visión de Huxley con respecto a la educación y su influencia en la definición de las políticas educativas de la UNESCO fue notable al menos durante esos primeros años en

⁸ “education must not confine itself to objectives which are practical in the restricted sense of having immediate utility, whether for the individual or for society. On the contrary, it must include in its scope activities which are valued for their own sake, whether in the intellectual, the aesthetic, or the moral sphere -knowledge for the sake of knowing, discovery for the sake of discovering, beauty because it is beautiful, art and music and literature for their power of moving the human spirit, morality for the sake of living a good life, nobility of character because it is an end in itself. This does not, of course, imply that such activities may not also be of utility to individuals and of importance to societies : it is merely a reminder that they have value in and for themselves, and that, for that reason, they must be included in our educational purview.”

los que él fungió como su director. Al mismo tiempo que criticaba el hecho de que la educación se planteara únicamente para fines pragmáticos y no como una actividad orientada a “cultivar” el carácter del ser humano, Huxley consideraba como acción urgente e inmediata la lucha contra el analfabetismo. Para él, la alfabetización constituía un “pre-requisito para el avance científico y tecnológico y para sus aplicaciones para el bienestar general”, lo cual pasaba –según exponía en el ya citado manuscrito– por mejoras en las formas de organizar la salud, la agricultura y la industria, pero también por la conciencia social y política en tanto estas eran “la base necesaria para la democracia y el progreso nacional, y para la conciencia internacional y el conocimiento de otras naciones⁹” (Huxley, 1946, p. 29). La manera en que Huxley pensaba la educación apuntaba así a mirar la alfabetización de acuerdo con sus posibilidades de generar un “bienestar” que atravesaba lo individual y lo colectivo. Al hacer eco de estos puntos de vista, el comité editorial del libro recalca así que la alfabetización no sería nunca un fin en sí mismo, pues como se había observado en los casos de Alemania, Italia y Japón, se corría el riesgo de usarla como medio para la conquista y la guerra y por ello tanto el contenido como la dirección de la educación debían ser observados (Holmes, 1947, p. 12).

Vale la pena mirar con algo más de detalle la perspectiva que los expertos ya mencionados como protagonistas y partícipes del proceso de formulación de la educación fundamental tenían sobre la misma. Para ello, el “capítulo teórico” del libro *Fundamental Education...* es especialmente interesante. Como preludio a este, el comité editorial recalca que los colaboradores del capítulo no eran en absoluto “filósofos de gabinete”, sino que todos contaban con experiencias en campo que les permitían discutir con mayor profundidad soluciones a problemas educativos que no se formulaban desde la conjetura, sino desde su recurrencia, cuestión que de hecho servía para enfatizar el carácter común de los esfuerzos (Holmes, 1947, p. 127). Con ello, el comité editorial expresaba también la esperanza de que tanto los lectores como los colaboradores del reporte se quedasen con una “profunda impresión de que la educación fundamental es en verdad un movimiento

⁹ “[literacy] is a pre-requisite for scientific and technical advance and for its applications to the general welfare through better health, more efficient agriculture, and more productive industry; for full intellectual awareness and mental development; for that social and political consciousness which is the necessary basis for democracy and for national progress; and for international awareness and the knowledge of other nations.”

mundial, que puede convertirse en factor de progreso humano, que requiere del mejor esfuerzo de las mejores mentes y los corazones más robustos, y que debe ser una preocupación constante de todos aquellos que buscan la paz duradera para el mundo y una vida más feliz y digna para la humanidad¹⁰” (Holmes, 1947, p. 128). Nuevamente, se muestra que el organismo pretendía que la educación fundamental fuera ante todo universal y con miras a contribuir al “progreso humano” que, en esos años y como vimos con cierta claridad en la perspectiva de Huxley sobre las mejoras tanto “técnicas” como de “carácter humano”, comenzaba ya a conceptualizarse como un desarrollo gradual que implicaba una idea de bienestar económico, social, político y también individual que solo podría ser alcanzado por medio de la educación. Este sería el horizonte de expectativa que prevalecería en las políticas educativas formuladas por el Sistema de Naciones Unidas al menos durante las dos décadas siguientes.

La última perspectiva “experta” con respecto al alcance a la educación fundamental que quisiera señalar proviene de la contribución de Albert Charton al ya citado libro. Charton, quien fue inspector educativo en la entonces África Occidental Francesa y eventualmente jefe de educación del Ministerio Colonial de Francia, expresaba lo siguiente:

Debemos definir el significado de la educación fundamental. Es una educación básica, la educación de las masas. Este concepto necesita ser definido comprensiva y extensamente. Por un lado, esta educación está dirigida al mayor número de personas, sin limitación, diferenciación o discriminación. Desde este punto de vista se opone a cualquier sistema de enseñanza fundado en la existencia de minorías privilegiadas, castas sociales o religiosas, o al deseo de formar una clase escolar poseedora del monopolio del conocimiento. Por ello es uno de los componentes de la democracia y un instrumento esencial para establecer la vida democrática en las naciones. De este modo, la educación fundamental es esencialmente popular y universal...¹¹ (Charton citado en Holmes, 1947, p. 128)

¹⁰ “... An ever-deepening impression that Fundamental Education is in truth a world movement, that it may be a factor in human progress, that it calls for the best effort of the best minds and the stoutest hearts, and that it must be the constant concern of all who seek a lasting peace for the world and a happier and worthier life for mankind.”

¹¹ “We must first define the meaning of Fundamental Education. It is a basic education, the education of the mass of the people. This concept needs defining extensively and comprehensively. On the one hand basic education is addressed to the largest possible number of persons, without limitation, differentiation, or discrimination. From this point of view it is opposed to any system of teaching founded upon the existence of privileged minorities, religions or social castes, or upon the desire to build up a scholar class having a

Charton reconoce el carácter pretendidamente universal de la educación fundamental pero ahora la eleva a instrumento para instituir la “vida democrática”, expresión que se volvía lugar común de cara a las experiencias fascistas en Europa y a la percibida amenaza del comunismo. También es llamativo que él señale su oposición a los sistemas de enseñanza basados en jerarquías sociales y en un supuesto monopolio del conocimiento cuando situamos su rol como autoridad en las discusiones sobre las doctrinas educativas que eran preferidas e impulsadas para los sujetos colonizados del África Occidental Francesa¹². Al respecto, Rockwell (2019) ha argumentado que estas se encontraban en una constante tensión entre la asimilación de los sujetos “nativos” a las prácticas culturales de los colonizadores, y la adaptación de contenidos y métodos educativos de manera que los primeros no “perdieran” sus formas “tradicionales” de ser y hacer.

De este modo, es posible observar que en el concepto de educación fundamental, al menos como fue planteado y disputado por los expertos involucrados en esta fase de formulación, subyacía un horizonte de expectativa (Koselleck, 1993) que apuntaba hacia la universalización, es decir, a una reproductibilidad de los métodos educativos que pudiera hacer uso de las particularidades nacionales y locales a favor de un bienestar individual y colectivo que estaría orientado por valores políticos y cívicos que en la posguerra ya eran nombrados como democráticos. A continuación, exploraré qué otros elementos es posible vislumbrar como parte del sentido que adquirió la educación fundamental en estos años.

1.2.2 Los “sujetos” de la educación fundamental

Quisiera ahora traer a colación dos de las colaboraciones que discuten con cierta profundidad el sentido de la educación fundamental en el libro *Fundamental Education...* En ellas podemos apreciar cómo los expertos convocados para la labor de idear y

monopoly of knowledge. It is thus one of the components of democracy and an essential instrument for establishing a democratic life in nations. Fundamental Education is therefore essentially popular and universal.”

¹² La relación entre las políticas educativas de la UNESCO de estos primeros años y las de los territorios de ultramar franceses es explorada con detalle en Matasci (2018) desde una perspectiva de la historia diplomática y de la cooperación intercolonial.

sistematizar la educación fundamental concebían a quienes serían sus sujetos receptores, y qué comportamientos o ideas eran las que consideraban necesario transmitir para que estas poblaciones lograsen vivir una supuesta vida moderna y democrática.

De forma tal vez un poco contrastante con la aseveración anterior sobre el carácter universal y no jerárquico de la educación fundamental, Charton bosqueja en su contribución una especie de clasificación de las poblaciones del mundo de acuerdo con su apertura a cierto tipo de educación moderna:

Aunque la pregunta por el analfabetismo y la educación popular es relevante incluso en países europeos y occidentales, sobre todo en Europa central y en los Balcanes, el número de analfabetas es mayor en países donde la civilización hasta el momento ha sido estática y tradicional, en países atrasados donde la gran mayoría de adultos y niños por igual permanecen analfabetas y el problema de la educación popular se presenta a sí mismo en toda su complejidad y urgencia. Estos países pueden ser divididos en cuatro zonas. Primero, una zona del Lejano Oriente, países con civilizaciones importantes y antiguas, donde el problema es modernizar y extender la educación popular. Segundo, la zona que comprende el Medio Oriente y los países islámicos, en donde nos encontramos con una civilización religiosa que domina a las personas y las enclaustra, pero que se encuentra abierta a la enseñanza popular a través del ejemplo de Europa y, desde el interior, a través de los movimientos de reforma musulmanes. En tercero, la zona de África tropical, donde la educación popular es una condición para obtener acceso a las formas más simples de civilización y que también es un factor esencial en la mejoría de las condiciones de vida de la población. A esta zona se le suman ciertas poblaciones del lejano Oriente, Indonesia y Asia Central, que no pueden ser clasificadas entre las grandes civilizaciones religiosas y morales del Islam y de Asia. En cuarto y último, están los países de América Latina y las Indias Occidentales, en los que la escuela popular es un nuevo factor en la introducción de las personas a la vida moderna, pero donde las personas de hecho están conscientes de la educación fundamental y la desean. De este modo, vemos que una parte importante de la humanidad no ha sido tocada por la evolución ni el avance del conocimiento humano o bien se somete pasivamente a él. En todos los casos, el analfabetismo es más que la ignorancia de conocimiento fundamental y elemental requerido por todos los que reciben educación escolar; estamos tratando aquí no solo con millones de individuos que no saben leer o escribir sino con sociedades y comunidades que son por completo incultas o que se encuentran encerradas en formas nada efectivas de educación tradicional. Son sociedades 'cerradas', áreas grandes en las que seres humanos se encuentran aislados de comunicación general con el resto del mundo. Pero la evolución de la vida económica del mundo, y más aún, la evolución política provocada por las guerras mundiales, no pueden detenerse en el umbral de estos países; trabajan y penetran en todas las direcciones, en cada uno de los aspectos de la vida tradicional, con el resultado de que la responsabilidad

de una educación popular que discipline y organice estos movimientos yace en toda la humanidad y en sus gobiernos.¹³ (Charton citado en Holmes, 1947, pp. 129-130)

La influencia de perspectivas colonialistas sobre los sujetos a educar se puede observar con claridad en el caso de Charton. La escala evolutiva que propone incluso evoca a la postura del propio Julian Huxley respecto a las “zonas oscuras” del mundo. Huxley, quien fue colaborador de la administración colonial británica en distintos momentos, clasificaba como tales a las regiones habitadas por poblaciones “no civilizadas” que a su parecer debían encontrarse en el centro de los esfuerzos educativos del organismo (Huxley, 1946). No es en vano que la historiadora Glenda Sluga (2010) considere que concepciones decimonónicas sobre la raza y el imperio permearon en el internacionalismo promovido por la UNESCO en sus primeros años, particularmente por medio de la figura de Huxley y la idea del “One World”, principio cosmopolita que fue popular entre intelectuales anglosajones en la segunda mitad de la década de 1940 que refería a la “conciencia mundial” a la que llegaría el ser humano como resultado inevitable de su evolución.

¹³ “Although the question of illiteracy and popular education arises even in western and European countries, notably in Central Europe and the Balkans, the number of illiterates is largest in countries whose civilisation has hitherto been static and traditional, in backward countries, where the great majority of adults and children alike remain illiterate and the problem of popular education presents itself in all its complexity and urgency. These countries may roughly be divided into four zones. First, a Far Eastern Zone, countries with an important and ancient civilisation, where the problem is to modernise and extend popular education. Second, the zone comprising the Middle East and Islamic countries, where we meet with a religious civilisation, which dominates the people and completely encloses them, but which is open to penetration by popular teaching both through the example of Europe and, from within, through movements of Moslem reform. Third, the zone of tropical Africa, where popular education is a condition for obtaining Access to the simplest forms of civilisation and is also an essential factor in improving the life of the people. To this zone belong certain peoples of the Far East, Indonesia and Central Asia, who cannot be classified among the great religious and moral civilisations of Islam and Asia. Fourth, and last, come the countries of Latin America and the West Indies, where the popular school is a new factor in introducing the people to modern life, but where the people themselves are awake to fundamental education and want it. Thus we see that a large part of mankind is left untouched by evolution through the advancement of human knowledge or submits to it passively. In all the cases concerned, illiteracy is more than au [*sic*] ignorance of fundamental and elementary knowledge required by all who receive school education; we are dealing here not only with millions of individuals who cannot read or write, but with societies and communities, which are, as a whole, uncultivated or encased within rigid and ineffective forms of traditional education. They are “closed” societies, large areas in which human beings are cut off from general communication with the rest of the world. But developments in the economic life of the world, and still more, political developments brought about by World Wars, cannot be arrested on the threshold of these countries; they work and penetrate in all directions, into every aspect of the traditional life, with the result that responsibility for a popular education that will discipline and organise these movements rests upon all mankind and upon their governments.”

Quisiera a continuación contrastar la visión de Charton con la de Margaret Read, antropóloga que fungió como asesora de la Oficina Colonial de Gran Bretaña y que fue delegada ante la UNESCO en esos primeros años. En el mismo libro, Read problematizaba algunos supuestos desde los cuales estaba siendo pensada la educación fundamental, principalmente las generalizaciones hechas sobre las poblaciones “atrasadas”. Por ejemplo, sobre la noción de ignorancia se preguntaba lo siguiente:

¿Ignorancia de qué? ¿Estamos pensando específicamente en que estas personas son analfabetas y no están acostumbradas a las habilidades de lectura y escritura? ¿O estamos preocupados sobre todo por su falta de conocimiento sobre la ciencia moderna, con todo lo que esta conlleva para la salud y la agricultura? ¿O estamos pensando en ellas como personas que no son conscientes de *nosotros*, es decir, de personas que viven en sociedades en las que la vida económica, social y política es totalmente diferente a la suya? Estas preguntas no son simples y pequeñas objeciones a las palabras y sus significados. Si asumimos que las personas que son analfabetas, que no conocen la ciencia moderna y que no son conscientes de la existencia de otras sociedades y formas de vida son ignorantes —si ese es el sentido que le daremos a esta palabra— entonces sabemos de qué estamos hablando y podemos proseguir con las acciones.¹⁴ (Read citada en Holmes, 1947, pp. 155-156)

Si bien para Read era importante problematizar ese presupuesto de ignorancia y, aún más, el verla como “amenaza” para la estabilidad y prosperidad del mundo en su conjunto, la antropóloga no consideraba que fuese ético dejar a las personas “en su analfabetismo, sus formas de vida antihigiénicas y su aislamiento, y justificar eso con razones humanitarias e incluso científicas” (Read citada en Holmes, 1947, p. 154). La antropóloga iba más allá y señalaba que

En lenguaje simple, no se debería “permitir” que ningún grupo de personas padezca hambre, o que muera de enfermedades prevenibles, o que luche tanto por su existencia que su vida se vuelva bruta y se reduzca al plano animal, en un mundo

¹⁴ “Ignorance of what? Are we thinking of them specifically as being illiterate, unaccustomed to the skills of reading and writing? Or are we chiefly concerned with their lack of knowledge of modern science, with all that it has to teach in health and agriculture? Or are we thinking of them as people who are unaware of *us*, that is, of people living in societies whose social and political or economic life is wholly different from theirs? These questions are not a mere quibble over words and their meanings. If we assume that people who are illiterate, unskilled in modern science, and unaware of other societies and ways of living, are ignorant —if that is the sense in which we are going to use the word— then we know what we are talking about and can go right ahead.”

en el que se podría decir que existe “abundancia” o en el que al menos grupos numerosos de personas privilegiadas y países “avanzados” viven en un plano completamente distinto, y que se encuentran preparadas para realizar acciones conjuntas para satisfacer las necesidades de los grupos poco o nada privilegiados (...) Otros dos supuestos se desprenden del anterior. He hablado de un estándar de vida *mínimo* –una expresión suelta y poco científica que, sin embargo, puede ser entendida y aceptada de manera general como la he señalado yo. No obstante, está claro que, si tomamos la educación fundamental como camino, compartimos la idea de que las personas no privilegiadas eventualmente obtendrán un estándar de vida que está muy por encima de ese mínimo descrito. Aquí nos encontramos con mucha confusión que debemos esclarecer si deseamos establecer objetivos adecuados y claramente definidos.¹⁵ (Read citada en Holmes, 1947, p. 157)

Como exploramos antes, la educación fundamental se propuso primero como ese estándar de vida “mínimo” al que los expertos pensaron que toda persona, sin importar su origen o contexto particular, debía aspirar. La antropóloga británica cuestionó precisamente en qué consistía ese “mínimo”, y si era válido determinarlo de cara a la diversidad en las formas de organizarse y actuar sobre el mundo. A pesar de esa duda inicial, Read consideró que sí lo hay, y que, de hecho, este debía aproximarse a las formas de vida de algunos grupos rurales y de algunas sociedades campesinas de Europa occidental. Al mismo tiempo, criticó el optimismo con el que los países “avanzados” de la UNESCO pretendían asumir esta labor titánica por medio de programas y planes concretos.

Vemos de este modo que, al cuestionar la forma en la que se pensaba a los sujetos que serían atendidos por los proyectos de educación fundamental, la postura de Read se muestra más matizada que la de Charton pese a que ambos fueron colaboradores cercanos de las administraciones coloniales. Read no realiza generalizaciones tan amplias como las

¹⁵ “In plain language, no groups of people must be ‘allowed’ to starve, or to perish from preventable diseases, or so to struggle for existence that their lives become brutish and on the animal plane, in a world where there is what is loosely described as ‘plenty’ or at least where large numbers of privileged groups and ‘advanced’ nations live on a wholly different plane, and are prepared to take action to meet the needs of the underprivileged groups(...) The next two assumptions arise naturally out of this one. I have spoken of a *minimum* standard of living –a loose and unscientific expression which, however, can be very generally understood and accepted as I have just stated it. It is clear, nevertheless, that if we are going ahead with fundamental education, we have in mind that the underprivileged peoples should attain eventually a standard of living that is necessarily far ahead of the minimum as described. Here we meet immediately with much confusion of thought, which must be cleared up if we are to agree on adequate and clearly defined objectives.”

del funcionario francés, y procura cuestionar los supuestos de ignorancia y atraso en un diálogo que parece construirse en relación con las posturas de los otros expertos. Además, de manera casi contradictoria debido al lenguaje civilizatorio empleado en ambos casos, puede atisbarse esa responsabilidad colectiva respecto a lo que apenas un año más tarde, en 1948, sería reconocido como el derecho universal y humano a la educación, y, de manera más general, se comienza a apreciar ese llamado a la responsabilidad de los países desarrollados hacia los subdesarrollados. Apenas dos años más tarde, en 1949, este llamado sería popularizado por el presidente norteamericano Harry S. Truman en su discurso del Estado de la Unión con el Programa Punto Cuatro (Esteva, 1992).

Un aspecto que podemos apreciar es que no había un consenso absoluto con respecto a quiénes debían ser atendidos por la educación fundamental ni tampoco cuáles eran las características que les hacía idóneos para ello. En un capítulo posterior, veremos cómo estas visiones expertas también fueron disputadas por los actores que participaron en la implementación de proyectos en campo, como lo fueron los maestros mexicanos Isidro Castillo Pérez y Mario Aguilera Dorantes.

En las discusiones preliminares en torno a lo que debía ser la educación fundamental como las que fueron expuestas aquí, aparece de manera explícita el concepto de desarrollo para plantear políticas educativas destinadas a poblaciones “atrasadas”, sin importar su origen nacional. En el apartado que sigue, mostraré cómo se volvía cada vez más nítida la relación entre educación y desarrollo en las formas de nombrar –y planear en torno a– la educación fundamental. Consideraré este elemento como una parte sustancial del sentido que adquirió la educación fundamental en este primer momento y también de las disputas alrededor de este. Por ello analizaré con referencia a qué otras actividades económicas y políticas se pensaba la propuesta educativa de la educación fundamental y qué resultados se esperaban obtener del proceso.

1.2.3 El vínculo entre educación y desarrollo en el concepto de educación fundamental: de la transformación material al cambio social

El concepto de desarrollo, de acuerdo con Gilbert Rist (2008), ha sido empleado desde finales del siglo XVIII en el pensamiento sociocientífico de occidente para referir a ese cambio gradual que parte de una forma deficiente e inacabada, y que transita hacia una forma más apropiada o perfecta. A riesgo de generalizar una historia más precisa sobre los orígenes y trayectoria de este concepto que ha impactado de manera contundente en la forma de organizar la vida colectiva, basta decir que, con el paso al siglo XIX, “desarrollo” se usaría para describir procesos históricos, sociales y biológicos por igual, en ocasiones incluso de manera intercambiable con las voces “progreso”, “evolución” y posteriormente “modernidad” (Esteva, 1992, y como se reconoce en las entradas correspondientes en el *Diccionario Akal de Historia y Filosofía de las Ciencias Sociales*, editado por Lecourt, en 2010). El concepto de desarrollo se ha usado así para hablar de la transformación –siempre hacia adelante– de formas de organización productiva, social y política; del desenvolvimiento de la personalidad de los seres humanos, y, de manera más notoria hacia mitad del siglo XX, del crecimiento económico de naciones y comunidades, así como de su bienestar (Rist, 2008; Cooper, 2010).

La preocupación por la relación entre la educación y ese cambio gradual y dirigido hacia supuestas mejores formas de organización social y económica ocupó un lugar relevante en las discusiones en torno a la educación fundamental. Si durante la posguerra el desarrollo se comenzaba a entender como esa transformación social hacia objetivos tales como un nivel de vida material más alto, una mejor salud, y mayor capacidad de elección sobre uno mismo y el entorno (Hoben, 2010, p. 154), es comprensible entonces que los expertos vinculados a la UNESCO enfatizaran el rol que la educación jugaría para conseguirlos. Una inflexión que es necesario considerar en esta relación es que, como ya se observó, muchos de los actores que participaron en estas discusiones fueron funcionarios coloniales, y muchas de las políticas desarrollistas que se consolidarían en la posguerra habían sido en parte ensayadas por los imperios. De este modo, algunas de las perspectivas adelantadas por estos especialistas emanaron directamente de esa experiencia.

La UNESCO convocó a distintos expertos a una serie de reuniones llevadas a cabo durante varios días de abril de 1947. Estas estuvieron presididas por Kuo Yu-Shou y contaron con la participación de Julian Huxley, John Bowers, Margaret Mead, R. A. C.

Oliver (los cuatro de Gran Bretaña), A. Charton (Francia), Ranjit Chetsingh (India), Marion Coulon (Bélgica), P. Post (Países Bajos), Manuel Martínez Baez (México), Paolo Carneiro (Brasil) y A. Sommerfelt (Noruega), así como la participación esporádica de otros funcionarios y delegados. De los anteriormente mencionados, únicamente los tres últimos pertenecían a países independientes y ajenos a regímenes coloniales. Además, en los reportes de la reunión, se señala que la Oficina Colonial en Londres, el Ministerio de Ultramar de Francia, el Departamento de Territorios no autónomos de la ONU, el Ministerio de Educación en Haití, el Comité para la alfabetización mundial y la literatura cristiana, y el *Journal of Negro Education* en los Estados Unidos eran las entidades que, a solicitud de la UNESCO, habían hecho llegar al Secretariado materiales diversos y reportes sobre sus esfuerzos correspondientes en materia educativa (UNESCO 1947b). Aunado a lo anterior, el personal de la recién creada División de Educación Fundamental en el organismo había recopilado libros, informes, panfletos y otros materiales sobre la labor educativa de los siguientes territorios: Malaya, África Occidental Francesa, Uganda, Rhodesia, Congo Belga, Sudán, Nigeria, Kenia, Costa de Oro, Barbados, Trinidad y Tobago, Jamaica, Haití, India, Ceilán, Samoa Americana, Guam, Filipinas y Fiji. De estos, solamente Haití y Filipinas eran países independientes, si bien la mayoría se encontraba en el umbral de sus procesos de descolonización. Con este trasfondo, me interesa apuntar a continuación cómo se encuentra expresada la relación entre la educación fundamental y el desarrollo en algunas de las fuentes vinculadas a estas reuniones, entendido este tanto en su dimensión material como en su dimensión de cambio social dirigido.

En la reunión de expertos ya mencionada, los portavoces de la UNESCO comunicaron a los expertos una primera versión de una lista de cuestionamientos que se habían externado al Secretariado. Aunque no se especifica quiénes las formularon, estas preguntas, que también serían circuladas entre los asistentes de la conferencia regional que se planeaba realizar a finales de ese año en Nankín, China, cuestionaban la definición del concepto y también aludían a la complejidad de determinar qué acciones debían ser contempladas dentro de él. Una parte de estas interrogaba lo siguiente:

¿Cómo se puede definir el alcance de la Educación Fundamental? ¿Qué tipo de conocimiento es requerido, en cada ambiente particular, para incrementar el bienestar y la felicidad de la gente?

¿Qué condiciones mínimas deben ser satisfechas, en un ambiente particular, para poder promover y mantener la paz y la seguridad? ¿Para mejorar la buena voluntad y entendimiento internacional?

¿Existen esenciales mínimos (como organización social) en lenguaje, ciencia, higiene, asuntos internacionales, etc., que cada ciudadano habitante del mundo moderno debe conocer?

¿Qué tanto, en una campaña de Educación Fundamental, se debe intentar también desarrollar actitudes de indagación, de examen crítico de la opinión, actitudes cooperativas, etc.?

¿Se debería intentar brindar una base común de conocimiento e ideas para los habitantes de todo el mundo?

¿De qué formas se modifica la actitud de uno hacia la Educación Fundamental cuando esta es concebida desde un punto de vista planetario y no nacional?

¿Cómo se puede generar el interés entre la población? ¿Hasta qué punto se puede depender del apoyo local, ya sea financiero o de otro tipo?

¿Qué criterios deben ser usados para determinar quién es “analfabeto”?

¿Qué ventajas adquieren quienes pueden leer y escribir? (por ejemplo: adquirir una perspectiva más amplia, ser más receptivos a nuevas ideas, conseguir puestos en las oficinas del gobierno, promoción en trabajos, viajes, etc.)

¿De qué maneras la introducción de maquinaria tecnológica podría estimular la vida comunitaria? ¿Hasta qué punto es la alfabetización un pre-requisito para la industrialización? (UNESCO, 1947c, pp. 8-12)

Esta diversidad de preguntas sugiere que no había una línea clara y delimitada entre las acciones que debían vincularse a los esquemas de desarrollo, y aquellas que debían hacerlo a los propósitos “meramente” educativos. Como se puede observar, las preguntas cuestionaban no solo los métodos y el alcance de la educación fundamental, sino también los factores económicos, sociales y lingüísticos que debían ser abarcados. Esto también recuerda a los cuestionamientos adelantados por Margaret Read en el libro *Fundamental Education: Common Ground For All Peoples...*

Es un hecho bien sabido que muchas de las naciones menos desarrolladas tienen infraestructura educativa deficiente porque sus recursos económicos son inadecuados. De esto se concluye que cualquier progreso educativo en estas naciones menos desarrolladas o entre grupos menos privilegiados debe vincularse al desarrollo económico. Hemos visto como un hecho significativo que para muchas de estas áreas ‘atrasadas’ se han elaborado planes y programas para el ‘desarrollo’. Este término, como sugerimos, cubre un rango amplio de actividades, incluyendo la mejora de infraestructura en comunicaciones y suministros de agua, conservación de bosques y medidas contra la erosión, así como la investigación y explotación de riqueza mineral, cultivos comerciales e industrias secundarias. Aquí nos encontramos, dentro de los territorios que forman nuestro campo de acción, con diferentes condiciones que dependen de si los países son pequeñas naciones

independientes con algunos recursos potenciales, grandes naciones independientes con áreas subdesarrolladas, o países bajo poderes coloniales o administración fiduciaria. Nosotros nos preocupamos por esta cuestión de desarrollo económico solo en tanto se relaciona, y hace posible, los planes para la educación fundamental. Es importante comprender un punto: ninguno puede esperar por el otro. Sería relativamente simple decir: 'Eduque a las personas y luego permita que desarrollen sus tierras' o decir 'Deje que la gente primero desarrolle los recursos de su país y luego pague por su educación'. Ambas son posiciones doctrinarias e insostenibles en el mundo contemporáneo.¹⁶ (Read en Holmes, 1947, pp. 167-168)

Read reconoce que distintos planes y programas eran dispuestos para distintos tipos de territorios (aunque no señala quiénes los elaboraban), y que estos ya habían contemplado la diversidad de condiciones que debían ser mejoradas, como la infraestructura urbana, la explotación de los recursos naturales y el impulso a industrias de diferente tipo. Read parece entender el desarrollo en un sentido económico y productivo al sugerir que la UNESCO no debía preocuparse por esos esquemas de transformación material más que como elementos que hacen posible u obstaculizan el buen cause de la educación fundamental. Lo que sí reconoce es que el progreso educativo debía buscarse de manera paralela a esa mejora material. Además, Read expresó en las reuniones de abril de 1947 la preocupación de que los objetivos más amplios de la educación fundamental, tales como promover el “entendimiento internacional” entre los pueblos del mundo, fueran impedidos por ese énfasis en la transformación de las condiciones materiales. Sin embargo, también había expertos, como R. A. C. Oliver, que expresaron una postura contraria al señalar que

¹⁶ “It is a well known fact that most of the less developed nations have poor educational facilities because their economic resources are inadequate. It follows from this that any advance in education in these less developed nations, or among underprivileged groups, must be linked with economic development. We have seen the significance of the fact that in many “backward” areas plans are being, or have been, made for “development”. This term, as we suggested, covers a wide range of activities, including improved communications and water supplies, conservation of forests and anti-erosion measures, as well as the investigation and exploiting of mineral wealth, commercial crops, and secondary industries. Here we meet, within the territories which form our field, widely differing conditions according to whether the countries are small independent nations with few potential resources, large independent nations with under-developed areas, or countries under colonial Powers or held in trusteeship. We are concerned with this problem of economic development only insofar as it is related to, and make possible, plans for fundamental education. One point is essential to grasp: neither can wait for the other. It would be relatively simple to say ‘Educate the people and then let them develop their land’; or to say ‘Let them first develop the country’s resources and then pay for their education’. Both these are doctrinaire positions and untenable in the world today.”

en las “poblaciones tropicales” era especialmente importante insistir en el aspecto técnico de la educación fundamental y no tanto en su “sustancia” (UNESCO, 1947j, p. 8).

Esta tensión percibida por los expertos en cuanto a priorizar la dimensión material en lugar de la dimensión educativa se hizo especialmente evidente en las discusiones en torno a la propuesta de los expertos de implementar proyectos piloto en áreas designadas para ensayar los métodos de la educación fundamental. La UNESCO, en un documento sobre los estudios preliminares que se proponían como el primer paso para determinar si una región dada era ideal para la implementación de los proyectos, citaba el fragmento de una carta enviada al organismo por un comisionado de distrito en Sudán que no es nombrado. En la misiva, el comisionado insta al organismo a priorizar cuestiones técnicas como la agricultura y la crianza de animales en los proyectos de educación fundamental porque, con base en su experiencia con comunidades “nuer”, era imposible pensar en elevar el estándar de vida de las poblaciones sin trabajar estas dimensiones. La UNESCO lo cita y observa que el escritor tal vez haya “considerado nuestros proyectos piloto demasiado como ‘planes de desarrollo’ y no lo suficiente como ‘planes de educación’, pero si han de ser medios de mejora social basados en la cultura indígena y teniendo plenamente en cuenta los recursos materiales y el entorno locales, tal vez sea legítimo y esté en consonancia con los ideales de nuestro proyecto” (UNESCO, 1947g, p. 1). De este modo, se aprecia que a la par del cuestionamiento a esos límites de la educación fundamental, el organismo mostraba también una apertura a considerar las necesidades locales materiales según cada caso.

En cuanto a la discusión sobre la transformación social que sería habilitada por medio de las enseñanzas de la educación fundamental, un tema que se puso sobre la mesa fue su carácter gradual y con perspectiva a largo plazo, así como lo que esto significaba en términos del rompimiento con formas pasadas de vida social. El consejo ejecutivo de la UNESCO pidió a los expertos participantes en la reunión de abril de 1947 que prestaran especial atención a estas dimensiones, por lo que uno de los documentos de la reunión señala que

El tránsito al modo industrial implica un cambio profundo en las costumbres y actitudes de los hombres. Este cambio todavía no se ha completado en las comunidades más industrializadas y apenas ha comenzado en más de la mitad del

mundo. Las escuelas y los sistemas educativos de todo el mundo contribuyen al cambio desarrollando hábitos mentales y manuales adecuados, formas de pensar y habilidades manuales (como la escritura). Las escuelas también desarrollan lealtades, por ejemplo al Estado-nación, que indudablemente fueron relevantes para las necesidades sociales previas y que ayudaron a establecer una organización social dentro de la cual la industria del siglo XIX pudo desarrollarse adecuadamente. Además, al reforzar el respeto por las tradiciones y las costumbres antiguas, ejercen un efecto que por lo general es conservador y estabilizador.¹⁷ (UNESCO 1947d, pp. 1-2)

Es clara la postura del organismo con respecto a querer “romper” con esa educación previa que buscaba promover sentimientos de lealtad hacia la nación; antes bien, la UNESCO quería que esa lealtad fuera sustituida por un “entendimiento internacional” entre los pueblos del mundo. Además de esta preocupación, en el mismo documento se expresan parte de las expectativas que el organismo tenía sobre su capacidad de transformar la escuela en particular:

Cabe preguntarse si la escuela y la educación no se podrían utilizar de forma más deliberada que hasta la fecha y teniendo más en cuenta los objetivos a largo plazo. Esto sería especialmente importante en los casos en los que todavía no existe un sistema educativo completo ni una alfabetización extendida. ¿Podría uno, especialmente en los países menos desarrollados, utilizar las escuelas para ayudar en los efectos beneficiosos de la industrialización, para neutralizar los efectos nocivos, y para transformar los sentimientos de lealtad a las formas sociales y creencias del pasado en una pronta aceptación de la necesidad de cambio?¹⁸ (UNESCO, 1947d, p. 2)

¹⁷ “The change to the industrial way involves a profound change in men’s customs and attitudes. This change is by no means complete in highly industrialised communities and has scarcely started in more than half the world. Schools and systems of education everywhere help the change; by developing appropriate habits of mind and hand -ways of thinking and skills of hand (such as writing). The schools also develop loyalties, for instance to the nation-state, which were certainly very relevant to earlier social needs and which helped to set up a social organisation within which 19th century industry could develop well. In addition, they exercise a generally conservative and steadying effect, by strengthening respect for traditions and ancient ways.”

¹⁸ “It may be asked whether one might not use schools and education in a more deliberate way than hitherto and with more regard to long-range objectives. This would be especially important in cases where a full educational system and widespread literacy do not yet exist. Could one, especially in the less-developed countries, use the schools to help on the beneficial effects of industrialisation, to neutralise the harmful effects, to transform and elevate feelings of loyalty to past social forms and beliefs into a ready acceptance of the necessity for change?”

Los especialistas convocados por la UNESCO también expresaron preocupaciones sobre el ritmo del cambio social propuesto por la educación fundamental. Al respecto, la minuta de la quinta reunión sostenida en abril de 1947 plasma que Margaret Mead consideró que “en cuanto al tiempo que llevaría la ejecución del programa, no era prudente esperar resultados inmediatos en este campo [porque] naturalmente, serían muy diferentes según los países, algunos progresarían muy rápidamente y otros mucho más lentamente”. Incluso se señala que “puso como ejemplo a la U.R.S.S. que, en menos de 25 años, había cambiado enteramente su modo de vida y sus ideales” (UNESCO, 1947I, p. 6). Read abogaba así por cierto relativismo en la programación de la educación fundamental. De hecho, en esa misma reunión, Manuel Martínez Baez expresó que los contextos regionales y nacionales no se estaban considerando suficientemente. Incluso señaló que, en el caso concreto de México, otros países de América Latina y Estados Unidos, estaba el problema de la coexistencia de zonas muy atrasadas al lado de zonas muy industrializadas. A su parecer, la falta de atención a estas particularidades incluso había causado “algo de decepción” (UNESCO, 1947I, p. 7).

Otro especialista que consideró notablemente esta dimensión fue el antropólogo suizo Alfred Métraux¹⁹, que desde la década de 1930 se había dedicado al estudio etnográfico de distintas poblaciones nativas de América Latina y que fue un colaborador cercano a la UNESCO. Si bien los siguientes señalamientos fueron expresados por él un año después de la reunión de expertos, estos son un ejemplo de la diversidad de posturas encontradas al interior del círculo intelectual y diplomático que colaboraba con la UNESCO todavía en la década de 1940. Métraux fue comisionado con la elaboración de un estudio sobre la sociedad haitiana de la región del Valle de Marbial para estimar si las condiciones locales eran aptas para implementar allí un proyecto piloto. Él pedía que el organismo considerara que

Inevitablemente, al llevar a cabo un programa de educación, es preciso modificar las instituciones y las costumbres. Cuando esto sucede, dado que ninguna cultura

¹⁹ La figura de Métraux dentro de la UNESCO fue clave para el posicionamiento antirracista de las Naciones Unidas. Es también interesante de situar en esta época debido a la amplitud de sus investigaciones, a su figura como científico social al servicio de los organismos internacionales y a su cosmopolitismo de origen. Además, combinó sus estudios con la denuncia de las condiciones de explotación y marginación a las que muchas poblaciones indígenas eran sometidas. Sobre su trayectoria intelectual, véanse Krebs (2016) y Goulard (2021).

puede alterarse por partes, toda la vida se ve afectada de un modo u otro. De ahí que, aunque nunca se den cuenta explícitamente del motivo, los pueblos nativos no siempre adopten de buena gana reformas que, desde otros puntos de vista, podrían parecer provechosas para ellos. El saneamiento y las escuelas no llevan automáticamente el orden y la felicidad a una sociedad retrasada; al contrario, pueden provocar un caos temporal. Sin embargo, muchas de las diferencias pueden superarse si se prevén los puntos de resistencia y si se tienen en cuenta los valores y lugares en la estructura de las instituciones que hay que cambiar y las costumbres que hay que abandonar. El educador o reformador prudente, una vez armado, puede atraer a la gente hacia el objetivo deseado por medio de la persuasión y con su propia colaboración. Los educadores y los expertos en sanidad y agricultura pueden provocar un profundo cambio cultural; para que los resultados sean positivos y humanamente valiosos, el proceso debe ser cuidadosamente controlado.²⁰ (Métraux, 1948, p. 3)

Métraux alertaba de este modo los efectos de esa transformación que no estaban siendo del todo contemplados por los formuladores de la educación fundamental. En primer lugar, el antropólogo nos habla de los riesgos de modificar de raíz las instituciones y costumbres que estructuran la vida social de una comunidad: esto, según dice, puede ocasionar caos y resistencia que solo un educador prudente puede vencer por medio de la persuasión. Tal vez más interesante aún sea otro tipo de efectos no deseados que no aparecen en las discusiones de abril de 1947 pero que Métraux sí resalta. Él plantea que

Al cambiar su cultura, el nativo a menudo cae en la tentación de despreciar su herencia cultural y adoptar de manera indiscriminada las ideas y maneras que le han llegado (...) Uno de los deberes del antropólogo sería señalar a sus compañeros [especialistas] los aspectos de la cultura que merece la pena mantener y apoyar. De este modo, se puede impedir que se desarrolle en la comunidad un sentimiento de inferioridad con respecto al pasado y, al mismo tiempo, evitar un respeto exagerado y superficial por lo nuevo.²¹ (Métraux, 1948, p. 3)

²⁰ “Inevitably, in carrying out a programme of education, institutions and customs must be modified. When that happens, since no culture can be altered piecemeal, all of life is affected in one way or another. Hence, although they may never explicitly realize why, native peoples do not always willingly adopt reforms which, in other eyes, may appear to be to their advantage. Sanitation and schools do not automatically bring order and happiness to a retarded society; on the contrary, they may cause temporary chaos. Yet many of the differences can be met if points of resistance are foreseen and if the values and the places in the structure of institutions which are to be changed and customs which are to be abandoned are taken into consideration. So armed, the prudent educator or reformer may draw the people toward the desired goal by persuasion and with their own collaboration. Educators, health and agricultural experts may provoke deep cultural change; if the results are to be positive and humanly valuable, the process must be carefully controlled.”

²¹ “In changing culture the native is often tempted to despise his cultural heritage and to adopt indiscriminately the ideas and ways brought to him. The danger is particularly great in Haiti where the wish for more educated people is to westernize the country as rapidly as possible. One of the duties of the

En lugar de cuestionar si los nativos son o no ignorantes, o si se mostrarían abiertos o no a las transformaciones que vienen de afuera, Métraux pone sobre la mesa una dimensión subjetiva que tiene que ver con cómo estos pensarían su pasado, su futuro, e incluso a ellos mismos. En ese sentido, el riesgo para él se encontraba en la posibilidad de que la educación fundamental instaurara “un sentimiento de inferioridad” entre las poblaciones locales, así como una especie de veneración poco crítica hacia los elementos recién llegados. Al mismo tiempo, resalta que Métraux considere que la capacidad de discernir cuáles son los elementos de las culturas locales que deben mantenerse y apoyarse, y cuáles deben ser modificados, sea potestad de los propios especialistas (en este caso, antropólogos), y no de los propios pobladores. Así es, de hecho, como la UNESCO parecía asumir la dirección del cambio social con el liderazgo de los expertos y autoridades educativas de distinto tipo.

Otro indicio de la relación entre la educación y el desarrollo que se reflejaba en el concepto de educación fundamental durante esta etapa de planeación lo podemos encontrar en las opciones que los expertos sopesaron para algunas acciones concretas del programa. En las discusiones que versaron sobre los siguientes pasos que la UNESCO debía tomar para impulsar la educación fundamental como proyecto de alcance planetario, una de las opciones propuestas fue facilitar dos tipos de cursos. Un primer tipo estaría en la forma de conferencias y seminarios para el intercambio de ideas entre expertos involucrados con los proyectos de la educación fundamental, como antropólogos, administradores coloniales y otros funcionarios. Un segundo tipo estaría destinado a formar a los trabajadores y líderes en educación fundamental “nativos” e involucrados en los proyectos piloto. Frente a estas dos posibilidades, los expertos que participaron en las reuniones de abril de 1947 planteaban distintas interrogantes: ¿Le correspondía al Secretariado del organismo sugerir el currículum de estos cursos? ¿Debían los centros establecerse en áreas “menos desarrolladas” que pudieran conectarse con los proyectos piloto y de este modo estudiar en campo los problemas prácticos? ¿O debían establecerse también en áreas más “avanzadas”, por ejemplo, en Yugoslavia o Europa occidental,

anthropologist would be to point out to his fellow workers aspects of the culture which are worth maintaining and supporting. By so doing, one may prevent a feeling of inferiority from developing in the community with regard to the past, and at the same time avoid an exaggerated and superficial respect for that is new.”

donde el organismo consideraba que las posibilidades de progreso humano y métodos educativos para las áreas menos privilegiadas podrían ser estudiadas en constante comparación con el contexto de una cultura y civilización más avanzada? (UNESCO, 1947f, p. 1). En esta ponderación de posibilidades se aprecia una diferenciación entre el conocimiento que sería necesario promover entre los expertos de la educación fundamental, y el conocimiento para quienes se encargarían de implementar en campo los proyectos piloto vinculados a la educación fundamental.

Una posibilidad que fue discutida entre los expertos y que se planteó como factible fue la de establecer un centro de enseñanza en educación fundamental en Primrose Hill, cerca de Birmingham, Inglaterra²². El fideicomiso Fircroft, gestionado principalmente por la familia Cadbury (dueña de una famosa empresa de chocolates) se ofreció para poner a disposición de la UNESCO a partir de abril de 1948 una casa que tendría capacidad para 30 estudiantes. Este fideicomiso era el responsable de administrar centros educativos conocidos como los Selly Oak Colleges, y uno de ellos era el Avoncroft Agricultural College, que poseía una granja experimental de 900 acres que formaba parte de un esquema comercial cooperativo con vínculos muy cercanos a la producción agrícola local. Se propuso que los estudiantes del centro de enseñanza de educación fundamental pudiesen hacer estancias cortas en las instalaciones del Avoncroft Agricultural College para beneficiarse de las instalaciones y propuestas agrícolas experimentales, aunque la sede del centro se encontrara en la casa de Primrose Hill. El organismo determinó que para ello se debía idear e inspirar un curso que permitiera a los estudiantes aplicar los aprendizajes de la “civilización occidental” (lo cual incluía la educación, la industria, la agricultura y la vida comunitaria occidentales, así como la planeación urbana y gobiernos locales) al escenario de sus propias áreas menos desarrolladas (UNESCO, 1947f, pp.1-2).

Frente a esta diversidad de posturas expresadas en los documentos de las reuniones, vale la pena detenernos en qué era lo que sugerían los altos funcionarios del

²² Que esta posibilidad haya sido discutida en la UNESCO tal vez cuestiona la importancia que diversos historiadores (Civera, 2015; Lazarín, 2014; Villanueva, 2020) han otorgado al papel de los delegados mexicanos en la orientación de los programas de la UNESCO, que por lo general se señala para el periodo en el que Jaime Torres Bodet ocupó el cargo de director general (1948-1952) y cuya evidencia más señalada se encuentra en el nexo entre las misiones culturales y el centro de enseñanza en educación fundamental fundado en Pátzcuaro, México en 1951.

organismo que participaron en ellas. Desde el discurso con el que inauguró la reunión de expertos, Julian Huxley sostuvo que frente a otros términos como “educación básica” o “educación de masas”, el Secretariado había optado por “educación fundamental” porque consideraba que la dimensión internacional –en tanto sería común para todos sin importar contextos nacionales– no quedaba lo suficientemente expresada con los primeros (UNESCO, 1947i, p. 2). El entonces Director General también señaló que un delegado polaco miembro del Comité Ejecutivo había solicitado que la educación fundamental no se mantuviera solo en el “nivel inferior” de educación, sino que también se le vinculara a formas superiores de conocimiento y cultura (UNESCO, 1947i, p. 2). Manuel Martínez Baez, médico mexicano que fungió como delegado ante la UNESCO en esos años, señaló que parte de la gran dificultad de definir el sentido de la educación fundamental venía del hecho de que esta se entendía de forma distinta en cada país (UNESCO, 1947i, p. 5). Asimismo, P. Post señaló que como algunos países como Indonesia y Países Bajos se encontraban reformando sus sistemas educativos, la información que habían recopilado hasta el momento pronto estaría obsoleta, por lo que se necesitarían redoblar los esfuerzos para actualizarla.

La División de Educación Fundamental, conformada en el primer año de existencia de la UNESCO y encabezada por el británico y exfuncionario colonial John Bowers, se dio entonces a la tarea de formular los proyectos que tendrían que ser desplegados en campo, así como de definir rutas para el establecimiento de vínculos entre la labor del organismo e iniciativas afines en distintos países del mundo, elaborar y traducir los métodos y materiales que serían empleados, y organizar una red de expertos en cada país involucrado que sostendría conferencias regionales y reuniones periódicas para intercambiar nueva información en el ámbito de ese tipo de educación. Esta primera gran estrategia de cooperación internacional de la UNESCO le daría un nuevo sentido al internacionalismo educativo que según Hofstetter y Schneuwly (2020) habría iniciado con el IBE, pero esta vez con el objetivo de crear mecanismos que ayudaran a movilizar la causa común (y en los albores de la posguerra, percibida como urgente) de la educación fundamental como la vía para lograr una vida “plena”, tanto individual como colectiva, que ante todo fuese capaz de preservar la paz mundial (Valderrama, 1995, p. 30).

La propia UNESCO reconoció tempranamente otra parte importante del proceso de formulación y adopción del nuevo concepto. La educación fundamental, si bien era la insignia de la campaña coordinada internacionalmente y dirigida hacia la construcción de esa paz, estaba basada en otros esfuerzos de educación de masas y de adultos, campañas de alfabetización, y esquemas de bienestar social con orientación educativa (UNESCO, 1947n, p. 35). El organismo quería que dichos esfuerzos, realizados durante años por los gobiernos nacionales y al mismo tiempo aislados y contenidos en sus respectivos países, pudiesen coordinarse de modo que la experiencia nacional de una parte del mundo fuese recuperada en los nuevos esfuerzos emprendidos en otra. De ahí que el Secretariado señalara la importancia de “promover un flujo de doble vía de información e ideas entre aquellos involucrados en estos proyectos.” (UNESCO, 1947n, p. 35)

Tal vez por lo anterior sea que, de cara a la compleja tarea de definir el alcance de la educación fundamental y lograr el consenso entre los estados miembros, el organismo hiciera tanto énfasis en definir, aunque fuese tentativamente, la “esencia” y el propósito de la educación fundamental. En otra reunión que juntó a expertos de nueve países, se acordó que esta debía permitir “que el hombre viva una vida más plena y feliz”, añadiendo que esto solo sería posible si logra controlar su ambiente social y físico para adaptarse así a los cambios propios del mundo moderno e industrializado (UNESCO, 1947d, p. 3). Se evidenciaba así que la educación fundamental debía ocuparse sobre todo de las comunidades “menos avanzadas”, o bien, de grupos poco privilegiados en países industrializados, para quienes la pobreza, la ignorancia y la enfermedad constituyeran barreras hacia el progreso humano (UNESCO, 1947n). Al respecto, John Bowers exhortó a sus promotores a no olvidar que esta no era una imposición “desde arriba”; antes bien, era tanto “de la gente como para la gente”, y aunque las poblaciones con las que se empezaría a trabajar ignorasen en muchos casos los “beneficios del conocimiento moderno”, no por ello dejaban de ser poseedoras de una cultura, de tradiciones y de conocimiento sobre sí mismas, así como “cualidades de coraje, resistencia, honestidad y valores tanto espirituales como materiales”. Por lo tanto, la educación fundamental debía ser capaz de trabajar con estos recursos “y adaptar los mejores de ellos a las condiciones cambiantes de la vida moderna” (Bowers, 1947, p. 2).

Sin embargo, la forma en que estas intenciones quedarían plasmadas en las acciones llevadas a cabo por la UNESCO se comenzó a definir hasta la Segunda Conferencia general del organismo, sostenida entre el seis de noviembre y tres de diciembre de 1947 en Ciudad de México. En ella se discutieron y tomaron acuerdos sobre los seis componentes del programa para el siguiente año, que eran reconstrucción, comunicación, educación, intercambios culturales y artísticos, relaciones sociales y humanas, y ciencias naturales. En el ámbito de la educación, la Conferencia General adoptó una propuesta para brindar a los estados miembros que así lo desearan asistencia técnica para garantizar que sus poblaciones recibieran “un nivel mínimo de educación fundamental” que permitiera desplegar los mejores elementos de las propias culturas nacionales, facilitar su acceso a un mejor nivel económico y social, y jugar un papel activo en la vida moderna, por lo que también se sugirió que los programas de educación fundamental estuvieran integrados a los respectivos planes nacionales de educación (Valderrama, 1995, p. 42). Con este trasfondo, se acordó que el programa tendría inicialmente dos propósitos: promover el flujo libre de ideas e información entre todos los expertos de educación fundamental, para lo cual la UNESCO serviría como pivote, y empezar una serie de proyectos piloto en lugares donde pudieran ensayarse los nuevos métodos educativos propuestos por los expertos (UNESCO, 1947l, p. 1).

1.3 Conclusión. La educación fundamental como un umbral entre el lenguaje del colonialismo y el incipiente lenguaje del desarrollo

Para Jones (1990, pp. 51-52) la educación fundamental fue “el primer concepto global que vinculó la alfabetización con los derechos humanos y el desarrollo”, y al mismo tiempo tuvo importantes precedentes –sostenidos en parte por la identidad de sus formuladores y de sus experiencias previas– en la forma en la que los poderes coloniales pensaban y diseñaban sus políticas educativas. Cabe decir que las políticas de las administraciones coloniales de Gran Bretaña y Francia en las primeras décadas del siglo XX fueron clave

para que el desarrollo pasara a ser comprendido como una forma relativamente específica de dirigir ese cambio social. Como señala Cooper (2010, p. 10), el *Colonial Welfare and Development Act* de 1940 del gobierno británico estableció como meta elevar el estándar de vida de las poblaciones nativas, de modo que los recursos monetarios no serían dirigidos únicamente a proyectos que buscaban generar ganancias inmediatas, sino que se buscaba financiar también la educación de estas al tiempo que otros servicios sociales eran proporcionados. Las administraciones coloniales tenían, de hecho, formas heterogéneas de pensar el papel que la educación jugaría en esa transformación de los estándares de vida. Aunque al interior de estas también es posible hallar disputas y disensos, Rockwell (2019) argumenta que la doctrina educativa que imperó en las colonias francesas y británicas –y que se extendió a otras en las primeras décadas del siglo XX– fue la de la adaptación, que en términos generales implicaba la revisión de los objetivos y contenidos curriculares para ajustarlos a lo que la administración colonial percibía como necesidades locales (por ejemplo, la modernización de técnicas agrícolas, o la formación de profesionistas en salud). Esta doctrina dominó sobre la alternativa de asimilar a las culturas indígenas a la sociedad civilizada que habitaba en las metrópolis y, en el caso notable de las colonias británicas, también promovió la preservación de aspectos de la vida local considerados como positivos por las mismas administraciones coloniales (Kallaway, 2012). Jones (1990) considera que a partir de los primeros años de la década de 1950 esta influencia de la educación colonial sería reemplazada por otras experiencias, como la de las misiones culturales mexicanas que captaron la atención de la UNESCO por medio de Jaime Torres Bodet en su función como segundo director general.

Asimismo, la educación fundamental buscó romper con la educación “del pasado”: si primero se entendió como una forma de educar a la mayor cantidad de gente posible por medio de una educación popular entendida como componente vertebral de la democracia, para principios de 1950 sería entendida como un conjunto de habilidades mínimas necesarias para obtener un estándar de vida digno. De este modo, se empezó a considerar como una especie de ayuda o actividad paralela al desarrollo económico. En ese sentido, y como argumenta Jones (1990, pp. 51-52), “en las décadas de 1940 y 1950, la educación fundamental fue vista como una contribución especial, e incluso única, para resolver los problemas del desarrollo por parte de un organismo internacional.”

Gracias a las categorías de la historia conceptual y a partir de algunas de las concepciones sobre el alcance de la educación fundamental, los sujetos a educar, y las actividades que serían englobadas dentro de esa relación entre educación y cambio social dirigido, podemos presumir que el concepto de educación fundamental jugó un papel relevante en el advenimiento del concepto de desarrollo como fue entendido por organismos internacionales como la UNESCO. De hecho, como se apreció anteriormente, las fuentes que dan cuenta de este primer año de discusiones sobre la educación fundamental muestran una importante influencia de las instituciones y experiencias coloniales en la forma de comprender el término y diseñar el programa, pero también muestran que en un inicio no había una postura unívoca con respecto a cómo debía entenderse la educación fundamental ni tampoco a cuáles serían las acciones que serían comprendidas en ella. Se aprecia así el doble movimiento implicado siempre en la aparición y uso de un concepto: por un lado, estos, como los objetos lingüísticos que son, condensan las experiencias y expectativas conforme se transforman en un contexto histórico determinado. Los conceptos mismos también pueden ser empleados en función de los objetivos políticos y los intereses de los actores que hacen uso de él, e incluso logran articular y movilizar ciertas prácticas que pudieran no estar contempladas dentro de sus sentidos más generalizados.

De este modo, el concepto de educación fundamental puede ser considerado como parte de ese tránsito –ese umbral– entre el lenguaje del colonialismo y el del desarrollismo. Más allá de ser una propuesta más conciliadora y “humanista” (Geidel, 2019) en comparación con los esquemas de modernización y desarrollo económico, la educación fundamental se formuló como concepto en un momento en el que coexistían y se disputaban distintas formas de pensar al otro y de dirigir el cambio social colectivo. Al analizar este momento como umbral, se puede apreciar la incipiente configuración de un sujeto del subdesarrollo que parece poseer características similares sin importar su contexto nacional o local, que por excelencia ha sido el objeto de atención de organismos internacionales, y que es reconocido como parte de una sociedad “atrasada” pero que, una vez educado, puede ayudar a encaminarla hacia formas modernas de organización. También observamos que no había una postura unívoca por parte de los expertos en cuanto a dónde, cómo y sobre quiénes debía efectuarse la educación fundamental. No es algo

menor que gracias a la historia transnacional de la educación, con su particular consideración sobre las discusiones enraizadas en la creación de organismos internacionales, podamos identificar en estos años la consolidación de la UNESCO como un espacio educativo que no se define por la suma de los estados miembros que la conforman, sino por una constelación de actores pertenecientes a una diversidad de ámbitos que son poseedores de sus propias experiencias y perspectivas.

Finalmente, como señala Cooper (2010), en lugar de tender un vínculo directo entre colonialismo y desarrollismo, resulta más sugerente mirar los matices e influjos entre ambos, como creo que ilustran las perspectivas de los expertos aquí expuestas. Tal vez su contraste pueda decirnos algo más sobre lo que se encontraba en disputa en esos años previos a la descolonización de muchos de los territorios involucrados e incluso en la llamada Guerra Fría, y tal vez nos permita ofrecer explicaciones que no estén necesariamente enmarcadas por las historias políticas nacionales. Además, es más que probable que en torno a los proyectos piloto se hayan ampliado, diversificado y disputado otros sentidos sobre lo que debía ser o no la educación fundamental. Por ello, en el siguiente capítulo, se explorarán algunas fuentes en las que se expresaron estas cuestiones en torno a los proyectos piloto de Haití y México, así como al establecimiento de un centro de enseñanza regional en este último país.

Capítulo 2. Usos y difusión del concepto: algunos sentidos de la educación fundamental en América Latina y el Caribe

La UNESCO pretendió diseminar la educación fundamental por medio de diversos mecanismos. Por ejemplo, forjó alianzas con gobiernos nacionales y otras agencias del sistema de Naciones Unidas para implementar proyectos en campo; primero como proyectos piloto, y luego con el eventual establecimiento de centros regionales de educación fundamental. Asimismo, empleó tecnologías de comunicación masiva como la radio y el cine para promocionar sus esfuerzos en distintos territorios, al tiempo que publicó y distribuyó materiales como monografías, reportes, y boletines bibliográficos sobre educación fundamental. En el canal oficial de divulgación del organismo, fundado como *El Monitor de la UNESCO* en 1947 y un año después transformado a *El Correo de la UNESCO*²³, también se publicaron periódicamente los avances de los trabajos y programas, inicialmente en inglés, francés y español. Para 1949, el medio contaba con un tiraje de 40,000 copias que buscaba distribuirse entre un público “educado”, comprendido sobre todo por maestros y estudiantes (Valderrama, 1995; Campbell, 2008 en Krebs, 2016). Expertos que colaboraron directamente o de manera contigua a los proyectos abanderados por el concepto de educación fundamental también publicaron artículos sobre el tema en revistas especializadas de educación y ciencias sociales.

Materiales como los anteriormente mencionados resultan fuentes relevantes para aproximarnos a los sentidos de la educación fundamental que la UNESCO contribuyó a circular en distintos contextos, acaso inadvertidamente. También permiten que nos preguntemos alrededor de qué concepciones se estaba pensando la educación fundamental una vez que pudo expresarse en acciones en campo: ¿Sobre quiénes hablaba? ¿A quiénes buscaba apelar? ¿Qué otros conceptos la acompañaron cuando se promovió? ¿Qué

²³ Sobre la importancia de esta publicación para los fines de divulgación del organismo, Edgardo Krebs (2016, pp. 36-38) señala que “nada comunica mejor la vertiginosa y volcánica ambición que caracterizó la primera década de la historia de la UNESCO que el registro periodístico de sus actividades reflejado en las páginas de *El Correo*”. Su fundador y primer editor fue el antropólogo norteamericano Sandy Koffer y, a decir de Krebs, fue en gran parte gracias a él que *El Correo* pudo ser punto de encuentro de las plumas de una diversidad de intelectuales, científicos, artistas y escritores.

experiencias condensaba, y qué expectativas inauguraba? Con estas preguntas como guía, en el presente capítulo exploraré algunos de los mecanismos en los que fue diseminado el concepto de educación fundamental, así como los sentidos que adquirió este a medida que la relación entre educación y desarrollo se hizo más explícita en los discursos de los organismos internacionales. De manera secundaria –pues esto solo será posible de elucidar en uno de los casos, por razones que serán expresadas en el apartado correspondiente– me interesa sopesar si en las perspectivas legitimadas por la UNESCO se pueden entrever disputas por los significados que provienen de actores que se involucraron un poco más en los proyectos en campo en comparación con los expertos discutidos en el capítulo anterior. Me centraré para ello en tres casos específicos: los proyectos llevados a cabo en Haití y en México, y el centro de enseñanza establecido en este último país.

Para explorar los sentidos retomaré las fuentes primarias arriba señaladas, mientras que para plasmar las trayectorias del programa de educación fundamental y sus acciones me basaré principalmente en investigaciones que ya han explorado los nexos entre la política educativa internacional ideada por la UNESCO y la de los países involucrados en los proyectos, así como los vínculos diplomáticos entre los actores involucrados (Arbazúa, 2013; Civera, 2013 y 2015; Lazarín Miranda, 2014; Maurel, 2013; Robertshaw, 2020; Sluga, 2010; Verna, 2016).

2.1 Los proyectos piloto como sitios de producción de sentidos sobre la educación fundamental

Como se señaló antes, el proceso de difusión a gran escala comenzó con los proyectos piloto. La UNESCO (1947a) definió estos como experimentos llevados a cabo en un pequeño territorio con los que pudieran ensayarse distintos métodos y cursos de acción con base en un problema específico, con la intención de que sus resultados fueran del suficiente interés general para que un número mayor de personas, organizaciones o gobiernos pudieran replicarlos en alguna otra parte del mundo. Para ello, el organismo se comprometía a enviar a dichos territorios a expertos que pudiesen servir de puente entre los promotores en campo, los gobiernos nacionales, y el propio organismo (UNESCO, 1947ñ, p. 1). La idea de estos proyectos, de hecho, emanó de las recomendaciones del

grupo de expertos convocado por la UNESCO para poner a prueba en campo los “nuevos métodos” de la educación fundamental.

Según el organismo, los proyectos piloto eran presentados en colaboración con los gobiernos de los países, y el primer paso era la invitación directa de las propias administraciones nacionales²⁴ (UNESCO, 1947o). Inicialmente²⁵ estos se propusieron para Haití, China, Nyasalandia y Tanganica, estas dos últimas todavía colonias en la denominada África Oriental Británica y que actualmente ocupan parte de los territorios de Malawi y Tanzania.

Algo interesante de estos proyectos es que adquirieron objetivos específicos según las necesidades y áreas de oportunidad percibidas en los distintos territorios para los que fueron concebidos, aunque estos se planteaban de manera que no se contradijera la expectativa universalista de la educación fundamental. Por ejemplo, el proyecto piloto de China, destinado para la región próxima a Nankín, buscaba probar el uso de medios de comunicación masiva como radio, filmes, tiras de película, carteles, entre otros, para alfabetizar e instruir a adultos y niños en el mandarín como lengua nacional²⁶. También se enfatizó la preparación de material para adultos analfabetas que transmitiera cuestiones de salud pública, actividades económicas, desarrollo cultural y solidaridad internacional, así como un programa intensivo de capacitación para trabajadores de la educación fundamental (UNESCO, 1947a, p. 8; UNESCO, 1947m, p. 2).

En África Oriental, la elección de los dos territorios se hizo por medio de negociaciones con la Oficina Colonial de Gran Bretaña. Por una parte, el proyecto piloto del protectorado de Nyasalandia pretendía mejorar el estándar de vida de la población por

²⁴ Según Civera (2015), los proyectos podían ser de dos tipos: por invitación de los gobiernos nacionales o por iniciativa del propio organismo.

²⁵ No he encontrado en fuentes primarias ni secundarias el dato preciso de cuántos proyectos piloto y cuántos centros regionales fueron establecidos en total en colaboración con la UNESCO a lo largo de estos años, pero se sabe, por ejemplo, que también los hubo en las actuales Senegal (véase el extenso trabajo de Damiano Matasci [2020; 2020b] sobre la educación fundamental en las colonias francesas de África), Liberia, Somalia, India, Camboya, Tailandia, Corea del Sur, Indonesia, entre otros territorios. Se cuenta con el dato de que, para 1956, la UNESCO había extendido ayuda a los centros nacionales de educación fundamental de Tailandia, Libera e India, y a 57 proyectos asociados que funcionaban en 19 estados miembros de la UNESCO y en 13 territorios no autónomos (UNESCO, 1956c).

²⁶ Las relaciones de poder en torno al mandarín como idioma nacional, y las tensiones geopolíticas y la cuestión educativa en las primeras décadas del siglo XX pueden entrecerse en Schulte, B. (2012). The Chinese Dewey: Friend, Fiend, and Flagship. In R. Bruno-Jofre & J. Schriewer (Eds.), *The Global Reception of Dewey's Thought. Multiple Refractions through Time and Space* (pp. 83-115). New York: Routledge.

medio de la planeación comunitaria, la optimización de la agricultura y la crianza de animales, y el desarrollo de las artes y artesanías como vehículo recreativo y económico, procurando no “dañar” a la cultura tradicional²⁷ de dicha región (UNESCO, 1947n, p. 36).

Por otra parte, en el fideicomiso de Tanganica se planeó un esquema económico un poco más sofisticado basado en la producción mecanizada de maní que ya había sido iniciada por el gobierno colonial británico. Para este último caso, la propuesta era que la UNESCO se ocupara del aspecto educativo y de bienestar social de dicho proyecto con la enseñanza de un inglés simplificado como lengua secundaria, así como de contenido educativo básico y técnico de educación fundamental transmitido vía libros de texto y materiales visuales (UNESCO, 1947n, p. 37; UNESCO, 1948b).

Sluga (2013) argumenta que el paso de la educación fundamental por la entonces África Oriental estuvo marcada por el legado colonial de actores como Julian Huxley y John Bowers, y por las políticas educativas y de bienestar social (*social welfare*) implementadas en dichos territorios. La historiadora australiana inclusive sostiene que estos esfuerzos en torno a la modernización agrícola de la región a los que se pretendió dar continuidad por medio de los proyectos piloto han sido conocidos como “el fiasco del maní” por la catástrofe ambiental y el desperdicio económico²⁸ causados, aunque el papel que jugó la UNESCO en este esquema ha sido pasado por alto (Sluga, 2013, p. 109).

Esta valoración historiográfica posterior contrasta con lo que *El Correo de la UNESCO* reportaba a principios de 1948 sobre el trabajo los logros del proyecto en Nyasalandia a casi un año de iniciarse:

Los africanos locales han conformado una sociedad conocida como “Ukani” (i. e. “Levantémonos”) que se reúne semanalmente para discutir problemas y planes para el progreso de la comunidad. Como resultado, los pozos han sido limpiados,

²⁷ Peter Kallaway (2012) propone una lectura interesante de las posturas encontradas entre los antropólogos británicos y los maestros y promotores de la educación que trabajaban en las mismas regiones y con los mismos grupos. Los primeros abogaban por preservar a las sociedades “primitivas” que estudiaban, mientras que los segundos postulaban la necesidad de modernizarlas por medio de la educación.

²⁸ Según señala Sluga (2013, pp. 108-109), algunas de las variables no contempladas fueron la sinuosidad de los caminos (lo cual ocasionó que la maquinaria enviada a terreno se atascara en las carreteras), la falta de acceso a agua potable para los trabajadores en terreno, las fuertes raíces de los árboles baobab que terminaron por romper las cuchillas de las excavadoras al intentar penetrar el suelo... De los 150,000 acres que querían cultivarse en un periodo de seis años, solo se logró que una cuarta parte de ellos quedara desbrozada y devastada. Hodge (2007, pp. 210-211) también observa que el *East Africa Groundnut Scheme* fue el “fracaso más espectacular” de la “ofensiva colonial del desarrollo” debido a que, a pesar de los cuantiosos esfuerzos y recursos vertidos en el proyecto, este no se planeó ni implementó adecuadamente.

se han construido lugares especiales para el aseo y ha comenzado el movimiento para conformar una sociedad cooperativa; se ha creado el “Instituto de la mujer” para la enseñanza de la costura, bordado, cocina. Los maestros de las escuelas locales han formado asociaciones locales; Asistentes de la educación fundamental han ayudado a organizar obras de teatro y de canto, y han sido capacitados en el manejo de marionetas que es una actividad muy popular.²⁹ (UNESCO, 1948b, p. 5)

Como se puede apreciar, las acciones vinculadas al proyecto piloto que la UNESCO encauzó con el concepto de educación fundamental fueron diversas y se pretendían globales. Algunos de los materiales y reportes producidos en torno a estos proyectos resultan fuentes interesantes para indagar en los sentidos del concepto de educación fundamental, pues a partir de ese momento su uso ya no fue exclusivo de los expertos encargados de formularlo y discutirlo, sino que entran en escena una serie de interlocutores diversos. A continuación, exploraré algunas instancias de estos sentidos.

2. 1 El proyecto piloto en Haití: visiones de la educación fundamental y su difusión

El proyecto piloto de más alto perfil de la UNESCO fue el llevado a cabo en la región del Valle de Marbial, en Haití, entre 1947 y 1953, año en el que el organismo dejó de financiarlo directamente y se convirtió en un proyecto asociado (Boel, 2016; Verna, 2016). Esta iniciativa fue posible gracias a la invitación del gobierno haitiano a la UNESCO para trabajar en el país y a la ayuda de las relaciones diplomáticas tendidas por el maestro haitiano Emmanuel Gabriel³⁰, educado en el Teachers College de la Universidad de Columbia y en la Universidad de Londres y quien fuera designado como uno de los primeros especialistas del programa de educación fundamental.

²⁹ “Local Africans have formed society known as ‘Ukani’ (i.e. ‘Rise Up’) Society meeting weekly to discuss problems and plans for community progress. As result Wells have been cleaned, washing places built and movement begun to form a cooperative society; ‘Women’s Institute’ created to learn sewing, knitting, cooking. Local school teachers have formed local associations; Fundamental Education assistants have helped organise singing and dramatic plays, and have been trained in puppetry wich [*sic*] is very popular.”

³⁰ La figura de Gabriel es por demás interesante. Parece que su designación a dicho cargo fue polémica debido a que, según han explorado otros historiadores, el entonces director general del organismo Julian Huxley siguió el consejo de incluir en su equipo a un “hombre de color” para no crear controversias en torno a sus propias posturas racistas y eugenistas (Watras, 2010, p. 225; Sluga, 2010, p. 412 y 2013, p. 110; Dorn y Ghodsee, 2012).

El proyecto de Haití se insertó en una coyuntura nacional que ha sido llamada “los sesenta haitianos” (Robertshaw, 2020) debido a la apertura intelectual, a la estabilidad política y a la relativa libertad civil que siguió al fin de la ocupación norteamericana en el país en 1934, y que se suspendió con la llegada al poder del dictador François Duvalier en 1957. Este proyecto supuso un parteaguas porque, por primera vez, un país solicitaba y recibía asistencia técnica por parte de la UNESCO (Robertshaw, 2020). Además, también supuso la primera ocasión en la historia de las Naciones Unidas que tres de sus agencias especializadas colaboraron en un mismo proyecto, pues junto con la UNESCO se incluyó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) y a la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). A estas eventualmente se sumaría la Fundación Rockefeller, cuyo papel fue relevante no solo en el financiamiento del proyecto mismo sino también en el impulso del estudio y estandarización de materiales de instrucción en criollo haitiano (Verna, 2016).

Las ambiciones del proyecto reflejaron las de la educación fundamental en su conjunto. La UNESCO creía que el Valle de Marbial, ubicado al sur del país caribeño, era idóneo para la experimentación en campo por el alto porcentaje de analfabetismo entre sus 30 mil pobladores, así como por la falta de infraestructura educativa para el medio rural, la sobrepoblación, la presencia de enfermedades tropicales, la deforestación y erosión de los suelos, y la agricultura “primitiva”. Era, en palabras de la UNESCO, una región considerada rural y atrasada, y un área problemática del peor tipo (UNESCO, 1948a; 1949). De este modo, se definió que el propósito general del proyecto sería probar las técnicas más avanzadas en educación fundamental, generar nuevos materiales educativos como libros de texto y ayudas audiovisuales, y, de forma más ambiciosa aún, mejorar los niveles de vida sociales, económicos y de salud de esta región por medio de la educación (UNESCO, 1948a). Emmanuel Gabriel (1948) argumentó que, para lograr sus cometidos, el proyecto debía usar el criollo haitiano³¹ como lengua principal para

³¹ Como han documentado Robertshaw (2020) y Verna (2016), el criollo haitiano ha tenido que pasar por procesos complejos de legitimación para ser considerado un idioma. Según Robertshaw (2020) el proyecto legitimador del *Kreyòl* fue posible gracias al impulso nacionalista que siguió al final de la ocupación estadounidense en el país caribeño, y con ello proliferaron los estudios filológicos, los intentos por estandarizar la ortografía, y los ensayos para convertirla en lengua de instrucción en las escuelas. Sin embargo, señala que el ascenso de Duvalier como presidente y los conflictos sociales internos terminaron por obstaculizar el progreso de estos esfuerzos.

establecer contacto con la gente, convencerlos de participar, y hacer más efectiva la enseñanza del francés, lengua que, según él, era prácticamente extranjera entre la población rural de Haití.

El primer paso que tomó el organismo para el proyecto piloto fue comisionar al antropólogo Alfred Métraux a la región del Valle de Marbial para la elaboración de un estudio preparatorio que determinara las necesidades de la población y los recursos disponibles para solventarlas. La UNESCO comisionó posteriormente al designado como especialista en educación fundamental³² Frederick Rex para confirmar el reporte de Métraux sobre las condiciones del Marbial. Ambos coincidieron en cierto pesimismo al considerar que los problemas encontrados en la región superaban con creces las capacidades de la UNESCO. Sin embargo, cuando se hizo explícita la posibilidad de abandonar el proyecto, Métraux insistió en que “No podemos marcharnos de Haití... no podemos abandonar a estos hombres. Si lo hacemos, acabaremos de desmoralizarles... Todo lo que se ha hecho en el terreno de la educación quedará reducido a cero. Será un verdadero desastre... El Proyecto [*sic*] Piloto de la Unesco es una experiencia que merece todo nuestro esfuerzo” (Métraux citado en UNESCO, 1949, p. 3). De modo que el organismo asumió la tarea y los especialistas diseñaron un plan de trabajo junto con el gobierno haitiano y sus autoridades educativas para abordar sobre todo dos retos: en primer lugar, la mejora del nivel social y económico de la comunidad por medio de la educación, y en segundo, la capacitación de los maestros y promotores locales con el fin de que el proyecto se sostuviera por sí mismo tan pronto como fuera posible (UNESCO, 1949, p. 3).

Mientras se mantuvo en curso, el proyecto de Haití fue ampliamente reportado en los canales de divulgación del organismo (UNESCO, 1948a; 1949b, 1951; 1954). Por ejemplo, en junio de 1949 *El Correo de la UNESCO* publicó un suplemento especial de cuatro páginas dedicado en su mayor parte a hablar del “renacimiento” del Valle de Marbial. Considero que este suplemento ilustra la forma en que el organismo expresaba –

³² Es importante notar que estas designaciones fueron usadas por la UNESCO para aquellos especialistas que eran integrados al programa de educación fundamental. Para esos años (1947-1949), ello no quería decir que estos estuviesen previamente formados en dicho principio educativo, sino que, en su mayoría, eran funcionarios que en sus respectivos países habían estado de un modo u otro vinculados a políticas de expansión educativa. En realidad, los primeros “especialistas” en educación fundamental no serían “formados” como tales sino hasta la apertura del CREFAL y el establecimiento de sus cursos en 1952.

y divulgaba por medio de la prensa— una serie de ideas en torno a la educación fundamental. El texto³³ que lo inaugura, que no tiene ninguna autoría indicada, traza una imagen bastante nítida sobre el Marbial y la “llegada” de la educación fundamental a él:

Vamos a referir la historia de una región —el Valle del Marbial—perdida entre montañas en Haití una de las Islas Caribes. En ese rincón remoto y olvidado del Nuevo Mundo, al norte del pueblecito de Jacmel, en la costa meridional de la Isla, viven unos 30,000 campesinos de origen africano. Sufriendo las torrenciales lluvias de los trópicos y terribles sequías, padeciendo enfermedades, empobrecidos por la desvalorización de la tierra, trataban de crearse una apariencia de vida o morían sin protesta (...) Los niños, raquíuticos y enfermos, tenían un aspecto espantoso (...) Pero un día sucedió en aquella región de miseria algo que dió al pueblo una nueva esperanza de vida. Un espíritu nuevo infundió vida al valle con la llegada de un equipo de la Unesco para realizar allí un proyecto de educación fundamental, para ayudar a los habitantes a acabar con el analfabetismo, elevar su nivel de vida, aumentar su producción agrícola y mejorar su estado sanitario (...) Ahora, después de dos años de ininterrumpida lucha, ha cambiado el cuadro. El “proyecto Marbial”, que pudo haber llevado el nombre de “La muerte de un valle haitiano”, ha logrado vivir y desarrollarse. Los protagonistas de esta historia son, sin duda alguna, los mismos campesinos de Marbial, que aún en los días en que más podía dudarse del buen éxito del proyecto, manifestaban con grandes cartelones que decían “Kebe l’Inesko fo”, lo cual en criollo significa “Apoyemos con todas nuestras fuerzas a la Unesco”. Otro de los héroes es indudablemente un antropólogo y sociólogo que formaba parte del personal de la Unesco en Haití, el Dr. Alfred Métraux, que aun cuando estaba atacado de paludismo y tenía escasísimos fondos a su disposición, se negó a admitir el fracaso y se atrajo [*sic*] la simpatía de los campesinos de Marbial. (UNESCO, 1949, p.1)

Son varios los elementos de este texto que resultan llamativos para pensar los sentidos de la educación fundamental producidos y circulados por la UNESCO en esos años, acaso inadvertidamente. En primer lugar, y en claro contraste con las discusiones entre expertos plasmadas en los documentos internos del organismo, fuentes como el suplemento carecen de la ambigüedad sobre los “beneficios” de la educación fundamental que sí se encontraban en los otros materiales que hemos explorado hasta el momento. Asimismo,

³³ Como se dijo al principio de este capítulo, *El Correo de la UNESCO* se publicó inicialmente en tres idiomas (inglés, francés y español). Para las citas del suplemento referido, retomo la versión en español. Desafortunadamente, no encontré información sobre cuál versión se editaba primero y cuáles eran las traducciones.

concepciones sobre las cuales se planteaba la propuesta educativa de la educación fundamental –como la “guerra contra la ignorancia” o la existencia misma de sociedades primitivas o tradicionales– tampoco se veían cuestionadas. Se mantienen, sin embargo, varias asociaciones que se repiten en los distintos segmentos del suplemento e incluso en otros reportes sobre el proyecto piloto, como veremos a continuación.

En primer lugar, es interesante notar que, antes de hablar del proyecto educativo mismo, el organismo esboce en el texto anteriormente citado una imagen desesperanzadora y casi lúgubre de la región del Marbial. Enfermedades prevenibles y desastres naturales se señalan por igual como parte de los problemas que agobian a la población, que en parte es descrita como “raquítica” y “enferma”. Una vez se pinta ese panorama de devastación, se menciona el arribo de un “espíritu” al Marbial, mismo que se asocia con los expertos que “llegan” a fungir como héroes para los pobladores, planteamiento que recuerda al lenguaje religioso de las misiones civilizadoras. También es interesante que se exprese que el proyecto estuvo a punto de ser abandonado en su primera fase por la única razón de que los expertos de la UNESCO no dimensionaron la magnitud de los problemas encontrados en terreno (UNESCO, 1949, p. 2).

En este breve fragmento también aparece hacia el final un elemento importante relacionado con la presencia de los “beneficiarios” de los proyectos y su participación deliberada, consciente y entusiasta. Estos actores, a veces nombrados como campesinos, otras como pobladores y otras más como comunidad, ahora demandan la continuidad de las acciones de la UNESCO en el relato del propio organismo. Sin embargo, a diferencia de los expertos que tuvieron algún papel en la organización e implementación del proyecto, estos no son nombrados, ni se dice nada sobre sus historias particulares, aunque sí aparecen fotografiados y usados para fines ilustrativos. Como señalan Dussel y Gutiérrez (2008, p. 12), la imagen no es un mero reflejo de la realidad, sino que vuelve inmediato, cercano y específico aquello que es profundo, lejano y extenso, al mismo tiempo que acerca filiaciones, autoridades e instituciones. Esto adquiere relevancia si nos fijamos en la forma en que se retrata a la población haitiana en este suplemento de *El Correo*. En la portada observamos a los hombres manifestándose con carteles y a un hombre anciano (nombrado simplemente como “un campesino”) con aspecto solemne, mientras que en las secciones de educación e higiene observamos a niños en la escuela o

jóvenes aprendiendo oficios, o a mujeres en condiciones agravantes de salud. En la fotografía que se muestra abajo y a la derecha, la leyenda dice: “Contra la miseria y la enfermedad. El proyecto de la Unesco significa una nueva esperanza para esta familia que habita en las proximidades del Centro de la UNESCO”. Asimismo, hay otro segmento en el que se muestran dos fotografías de dos mujeres jóvenes y una tercera que abraza a unos bebés, cuya leyenda dice: “La típica joven haitiana (a la izquierda) contrasta duramente con la mujer del Marbial, en cuya cara pueden observarse las llagas ulcerosas que la desfiguran. Los padres de los niños mellizos pagaban a la hechicera de la localidad para que salvara la vida de uno de ellos, que según la creencia, vivía a expensas del hermano que estaba muriendo”. Estas imágenes evocan así no un simple reflejo de “cómo” es la vida en el Marbial, sino que puede que al mismo tiempo busquen la empatía y el respaldo del lector.

SUPLEMENTO

UNESCO

EL CORREO

PUBLICACION DE LA ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA

Voluntario II - No. 2

Junio 1949



El renacer de un Valle



COMO COOPERAN LOS CAMPESINOS AL EXITO DEL PROYECTO DEL MARBIAL.

Mucho aullido se hizo en el valle del Marbial cuando, en el mes de mayo, se inauguró el primer curso de alfabetización. Los campesinos, que habían estado esperando con ansia el momento de aprender a leer y escribir, se presentaron en gran número. El curso fue organizado por el Centro de la Unesco, en colaboración con el gobierno haitiano. Los alumnos, que son todos campesinos, muestran un gran interés por el estudio. El curso se prolongará durante varios meses. Los resultados serán muy satisfactorios. El curso es una gran oportunidad para los campesinos del Marbial. Les permitirá mejorar su nivel de vida y participar en el desarrollo del país. El curso es una gran oportunidad para los campesinos del Marbial. Les permitirá mejorar su nivel de vida y participar en el desarrollo del país.



Contra la miseria y la enfermedad. El proyecto de la Unesco significa una nueva esperanza para esta familia que habita en las proximidades del Centro de la Unesco.

Ilustración 2. Algunas de las fotografías que acompañan al suplemento “El renacer de un Valle” de *El Correo de la UNESCO* (1949).

Otra fuente en la que la educación fundamental se expresa como algo que “llega” a transformar la vida de comunidades enteras es un artículo publicado en *Caribbean Quarterly* por el escritor húngaro Tibor Mende³⁴, especialista en temas económicos de países empobrecidos quien fuera designado por la UNESCO para una misión en Latinoamérica a principios de la década de 1950. Al reportar su visita al Valle de Marbial en dicho texto, Mende observa que

El nombre de Marbial es poco conocido, incluso en el área del Caribe. Es un valle olvidado. No tiene pueblos ni aldeas, y sus habitantes, que viven en dispersas chozas de madera, no son parte de ninguna comunidad: son meramente la gente del Marbial. Tienen que trabajar arduamente para mantenerse con vida. Hace unas décadas, como aún recuerdan los más ancianos, la vida era mucho más fácil. Desde entonces, las enfermedades tropicales, la erosión del suelo y la sobrepoblación se han combinado para expandir la ignorancia y la miseria.³⁵ (Mende, 1951/1952, p. 18)

Tal como en el caso del suplemento, en este texto también se introduce al lector a una región desdichada en donde la vida de los pobladores se ve constantemente amenazada por una serie de factores adversos. En ambos relatos, estos se relacionan primero con la naturaleza, como la sequía, las tormentas, la erosión del suelo y las enfermedades tropicales, y en segundo lugar, con problemas que podrían llamarse sociales, como el analfabetismo, la ignorancia, y las prácticas de higiene de los pobladores. No es desatinado pensar que estos dos tipos de condiciones eran enfatizadas en los relatos porque la UNESCO y sus especialistas buscaban que la educación fundamental comprendiera una solución integral a ellas, en tanto su preocupación principal era generar habilidades mínimas que permitieran a la gente generar cambios sobre su entorno físico pero también sobre sus prácticas cotidianas y su organización en comunidad.

³⁴ Más de dos décadas después, Mende escribiría un libro llamado *From Aid to Re-colonization: Lessons of a failure* (1973), en el que plantea que los esquemas de ayuda internacional han funcionado como estrategias de acumulación y expansión capitalista que han permitido que los países del “Norte” dominen a los países del “Sur”. Este libro tendría un impacto significativo en la crítica al metarelato del desarrollo en las décadas siguientes (Quintero, 2012).

³⁵ “The name of Marbial is little known, even in the Caribbean area. It is a forgotten valley. It has neither villages nor hamlets, and its people, living in their scattered wooden huts, are no part of any community: They are merely the folk of Marbial. They have to work hard to keep alive. A few decades ago, as the older ones still remember, life was much easier. Since then tropical disease, soil erosion and over-population have combined to spread ignorance and misery.”

Asimismo, destaca que la “ayuda” que aparece en ambos textos viene de la mano de los organismos internacionales, misma sin la que los pobladores no tendrían posibilidades de mejorar sus condiciones de vida. Pero es más sugerente aún que esta ayuda no se plantee como dirigida únicamente a los pobladores, sino también hacia el gobierno mismo. En estos textos nada se dice sobre los esfuerzos provenientes de programas y planes educativos implementados por la propia administración pública haitiana, por lo que ambos parecen plantear un antes y un después de la educación fundamental en cuanto a esta dimensión. Este antes y después se ilustra en otro segmento del reporte de Mende, quien señala lo siguiente sobre el centro de educación fundamental en el que se desempeñaban las actividades en el Marbial:

Hoy, después de apenas tres años de trabajo, la decisión [de trabajar en el Valle de Marbial] parece estar justificada. Los resultados han sido lentos, pero son inconfundibles y puede que se hayan logrado más rápido de lo esperado (...) De ser un edificio pequeño y aislado, el centro es ahora un grupo de cabañas donde se llevan a cabo diversas actividades, todas de forma modesta. Hoy en día tiene una escuela primaria con dos aulas y escasos materiales para sus 105 pupilos (...) Un doctor recibe pacientes en una clínica cuatro veces por semana, un dentista recibe pacientes una vez por semana, y la gente del Marbial se está acostumbrando a la idea de asistencia médica cualificada (...) Hay una estación para la crianza de ganado que hace demostraciones prácticas, con la guía de expertos, de mejores formas de criar gallinas y cerdos (...) Las actividades de la estación experimental de la UNESCO son discutidas en las clases de educación para adultos y los resultados logrados son comunicados a la población por medio de la palabra y la imagen, de panfletos y folletos escritos en lenguaje simple (...) La cooperativa de crédito, creada con ayuda de un pequeño préstamo de la UNESCO, está progresando de buena manera. Empezó en junio de 1950 y ya tiene más de 100 miembros y, además de sus beneficios prácticos, los debates públicos ayudan a los miembros a expresar sus quejas y les impulsan a interesarse por mejorar su comunidad.³⁶ (Mende, 1951/1952, pp. 19-20)

³⁶ “Today, after barely three years of work, the decision seems to have been justified. The results have been slow, but they are unmistakable and have probably been achieved more quickly than was generally expected (...) From a small solitary building, the centre has grown into a group of hutments, carrying out a variety of activities, all in a modest way. It now has a primary school with two classrooms and meagre equipment for its 105 pupils (...) A doctor holds a clinic four times a week, a dentist receives patients once a week, and the people of Marbial are getting used to the idea of qualified medical aid (...) There is a small stock-raising station which gives practical demonstrations under expert guidance of better ways of poultry and pig raising (...) The activities of the Unesco experimental station are discussed in the adult educational classes and the results achieved are made known to the population by word and picture, by pamphlets and leaflets written in simple language (...) The credit co-operative, launched with the help of a small Unesco loan, is making good progress. Begun in June, 1950, it already has over a hundred members and, apart from its practical

Como puede observarse arriba, la asociación de la educación fundamental con actividades prácticas ligadas a la producción agrícola, a la salud y al impulso de la economía local es enfatizada. Al mismo tiempo, es notable la falta de detalles o precisión sobre las actividades escolares propiamente dentro del aula, la relación con los maestros y formadores, la recepción de la comunidad, entre otros elementos cercanos a la propuesta educativa en sí misma. Si en el reporte de Mende de 1951 ya se hablaba de avances en la infraestructura educativa, en el suplemento de 1949 se recalcan los planes contemplados para la dimensión escolar del proyecto, como la elaboración de libros de texto en criollo haitiano y las posibilidades de usar en el futuro técnicas audiovisuales como carteles y dioramas, tiras de filme, grabaciones de sonido, música, grupos de drama, y exhibiciones especiales para comunidades analfabetas (UNESCO, 1949, p. 8).

Es relevante notar que parte de esta dimensión educativa se relaciona con uno de los “logros” más esperados de la educación fundamental: que los pobladores se apropien de la demanda social promovida por la UNESCO. Por ejemplo, el suplemento de 1949 celebra de este modo los alcances del proyecto hasta el momento:

Los campesinos de Haití se muestran muy deseosos de aprender a leer y escribir. Tal es su anhelo de dar instrucción a sus hijos, que en la actualidad hay casos en que es preciso frenar su entusiasmo (...) Las escuelas primitivas reciben ahora pizarras (...) El aspecto de los niños, que ahora reciben de día mejor alimentación, ha cambiado de un modo sorprendente. En vez de ver caras tristes y cansadas, se oyen risas de niños siempre dispuestos a jugar (...) Se había decidido que el proyecto durara cinco años. Al terminar el primero, parecía irrealizable. Ahora, al acabar el segundo, se ha podido ver ya bien claramente lo hecho y las posibilidades que ofrece el futuro. Su éxito se debe a los campesinos del Valle Marbial. Al dar así prueba de su fe, el pueblo del Valle de Marbial ha demostrado el principio básico de la educación fundamental: el progreso no debe conseguirse PARA el pueblo, sino que es el pueblo el que debe conseguirlo POR sí mismo.³⁷ (UNESCO, 1949, p. 8, énfasis en el original)

benefits, its open discussions help members to air their grievances and encourage them to take an interest in the improvement of their community.”

³⁷ Al comparar las versiones de este texto en inglés y en castellano, resaltan algunas diferencias. En la segunda, por ejemplo, llama la atención el uso de “leer y escribir” e “instrucción” en lugar de *education* en inglés. Asimismo, se emplea el adjetivo “primitivo”, que en inglés no aparece. La cita en inglés dice: “Today, too, the eagerness of the Haitian peasants to provide their children with an education is such, that they have actually had to be restrained! (...) The original school is now equipped with blackboards, and locally made benches and tables (...)”. En las últimas oraciones del suplemento también hay variaciones,

El fragmento anterior, que de hecho cierra el suplemento, insiste nuevamente en lo esencial que es la participación deliberada de los propios pobladores, y se hace presente una de las ideas que constituirían la base de lo que poco tiempo después la ONU buscaría expresar con el concepto de desarrollo comunitario: que la demanda por el “progreso” y los caminos hacia él deben provenir de las propias comunidades.

En relación con esto último, vale la pena resaltar lo que se dice con respecto al papel que las generaciones jóvenes juegan en estos procesos. Al relatar un encuentro en el que tres niños del Marbial le expresan los oficios a los que se quieren dedicar al crecer, así como sus deseos de comerciar en el futuro con otras ciudades haitianas, Tibor Mende apunta:

Lo que es nuevo es que [estos niños] muestran una conciencia de las cosas más allá del valle, y que están construyendo planes para el futuro. La nueva toma de conciencia sobre horizontes más amplios más allá de su valle, la búsqueda inconsciente de algo nuevo para un futuro mejor, todo esto es nuevo. Muestran que estos tres jóvenes haitianos, en uno de los rincones olvidados de su país, han redescubierto lo que sus padres perdieron hace mucho tiempo: la esperanza.³⁸ (Mende, 1951/1952, p. 19)

De este modo, observamos que la educación fundamental, en esta instancia del proyecto piloto haitiano, no implicó únicamente el sentido que refería a la enseñanza de habilidades prácticas vinculadas con el mejoramiento de las actividades productivas, ni tampoco se limitaba a la alfabetización básica de niños, jóvenes y adultos. Implicaba también, como ya auguraban las visiones de los expertos planteadas en el capítulo anterior, la apertura de un nuevo horizonte de esperanza que implicaba el reconocerse a uno mismo como interconectado con otras regiones y otros países.

pues la versión en inglés indica: “The success is a tribute to the peasants of the Valley of Marbial. The project survived because they had faith in it, because they were not afraid to prove that faith in their work despite the skepticism, anguish and set-backs that might have halted them (...) In proving their faith, the people of the Marbial Valley have proved the basic principle of fundamental education –that progress must be made not FOR the people, but BY the people themselves.”

³⁸ “What is new is that they (...) display an awareness of things beyond the valley, and that they are building plans for the future. The new realization of wider horizons beyond their valley, the unconscious search for something new for a better future –these are new. They show that these three Young Haitians, in one of the forgotten corners of their country, have re-discovered what their parents lost long ago: hope.”

Esto último puede verse igualmente reflejado en un cortometraje llamado *Acceptons ce devoir* (traducido al inglés como *The Task Ahead*³⁹), de 18 minutos de duración y producido por la UNESCO en 1951. En él se hace el recuento del trabajo de la UNESCO en sus primeros cinco años de existencia y se mencionan algunos de sus proyectos más relevantes, como la reconstrucción de infraestructura educativa devastada por la Segunda Guerra Mundial y el propio proyecto en Haití, así como los encuentros entre delegados en las primeras conferencias generales y regionales.

Es importante señalar algunos elementos que permiten enmarcar el análisis de este cortometraje. Lo primero es que los medios de comunicación masiva ocuparon un lugar privilegiado en la labor inicial de organismos como la UNESCO, y que los quince años siguientes a la posguerra atestiguaron un uso sin precedentes del cine para fines políticos, en parte porque con los avances tecnológicos aumentó la accesibilidad a las cintas de 16mm (Goode, 2018). Dichos fines podían ser explícitos o encubiertos, e instrumentales, didácticos o más bien para el entretenimiento de una audiencia (Druick, 2011 y Goode, 2018). Si bien la UNESCO no fue el primer organismo en tender un vínculo entre los medios de comunicación y las políticas de cambio social, fue gracias a su empleo del filme que muchas de las tendencias modernizadoras de la posguerra pudieron cristalizarse y ser explotadas durante las décadas siguientes (Druick, 2011).

También es importante señalar que las estrategias fílmicas de la UNESCO no fueron iguales para los mundos “subdesarrollado” y “desarrollado”. La estrategia para el primero consistió principalmente en la creación de infraestructura para la distribución y proyección de filmes, por ejemplo, por medio de cines itinerantes que llegaban a las comunidades rurales, y en la inclusión de filmes como materiales de enseñanza en las escuelas, tanto para niños como para adultos. En cuanto al segundo, el organismo buscó difundir en festivales y muestras cinematográficas aquellos filmes producidos para mostrar su trabajo en distintas regiones del mundo, casi como modelo complementario al cine producido en Hollywood (Druick, 2011).

³⁹ Zoë Druick (2020) elabora un análisis interesante de cortometraje y otros tres producidos o promovidos por la UNESCO entre finales de 1940 y principios de 1950 desde la perspectiva de la biopolítica. Ella también enfatiza la particularidad y contraste con el que se aborda el segmento de Haití en *The Task Ahead*, señalando que el tratamiento de los cuerpos afros y las intervenciones sobre estos no se ven en los otros casos abordados.

Muchos de estos filmes han sido estudiados por historiadores de lo que ahora es conocido como cine del desarrollo o desarrollista (Druick, 2011; Geidel, 2019; Wood, 2020), y son varios los elementos compartidos por estos⁴⁰. Además de cuestiones de carácter cinematográfico como tomas, planos, musicalización, entre otros, en las narraciones presentadas en este tipo de producciones –que, además, suele ser por medio de voces superpuestas– no existe ambigüedad alguna sobre los beneficios del progreso científico frente a las formas “tradicionales” o “primitivas” de organización social, ni tampoco se aprecia una intención por “preservar” las culturas y las costumbres de grupos como sí la tenían los filmes etnográficos de las primeras décadas del siglo veinte (Geidel, 2019). De este modo, los filmes tenían para la UNESCO una doble función: por un lado, mostrar a las audiencias “subdesarrolladas” cómo podrían transformarse sus vidas una vez aceptaran ese tránsito a la modernidad y, por el otro, inducir a las audiencias “modernas” a comprender y aceptar la misión civilizadora del cambio social (Geidel, 2019, p. 3).

El cortometraje *The Task Ahead* forma parte de esos materiales producidos para divulgar la labor del organismo, aunque al momento desconozco en qué clase de espacios circuló. Los penúltimos minutos del filme son dedicados a mostrar el trabajo de la UNESCO en el Valle de Marbial, y es interesante contrastar este segmento con los que le anteceden: uno en el que se muestra la rehabilitación física de niños que resultaron mutilados o heridos por la guerra, y otro en el que se habla de la apertura de escuelas y talleres de oficios en Medio Oriente. Desde la primera toma que muestra el Valle de Marbial, la musicalización es contrastante: si antes era animada, ahora es un poco más melancólica, y una voz superpuesta expresa lo siguiente mientras en pantalla aparecen clips de habitantes que participan en las distintas actividades organizadas por el proyecto de educación fundamental, como revisiones médicas y actividades en aula:

En muchos lugares, hombres y mujeres viven al margen de las grandes corrientes del mundo, bien porque su tradición se lo ha impedido durante generaciones, bien porque la pobreza o la desgracia les ha impedido realizar su sueño de mejorar su condición. Basta saber que en cuanto se expresa este deseo, las Naciones Unidas, la UNESCO y otras instituciones similares prestan toda la ayuda que pueden a través de programas de asistencia técnica y educación fundamental. En Haití, al

⁴⁰ La historiadora Molly Geidel (2019) ha argumentado que la película “The Forgotten Village”, escrita y producida por John Steinbeck en 1941, inauguraría una serie de tropos y formas de contar y mostrar las historias de las poblaciones rurales que debían ser modernizadas, cuestión que de hecho precede a la institucionalización de las teorías de la modernización de la década de 1950.

igual que en Indonesia, India, Asia Meridional, Medio Oriente y América Latina, se están llevando a cabo proyectos como en el Valle de Marbial por acuerdo entre el gobierno local y las agencias de las Naciones Unidas (...) La ambición está a la altura de la necesidad de dar fe en la vida de los niños de hoy y de las mujeres de mañana, para hacer brillar la esperanza de que la familia no se da por vencida (...) que todo el mundo tendrá trabajo útil que hacer y que, mirando hacia arriba, por encima de las fronteras, los ojos de la humanidad descubrirán un mundo libre de odio, necesidad y miedo.⁴¹ (UNESCO, 1951c)

Mientras el narrador de *The Task Ahead* habla del alcance mundial de los proyectos de la UNESCO y de la labor del organismo en Haití, distintos clips aparecen en pantalla. El primero de ellos asemeja pinceladas de la vida cotidiana en el Marbial: una mujer sentada frente a la lumbre, otras más lavando la ropa en el río, hombres trabajando en el campo. Luego, una camioneta todoterreno aparece y podemos deducir que de ella bajan los especialistas: una mujer y tres hombres, ninguno nombrado, tal como en el caso de los pobladores. Los primeros que aparecen son parte del equipo médico: vemos a personas con batas blancas, atendiendo a los pobladores. Hay incluso un fragmento, hacia el minuto 15'55'', donde una mujer haitiana, con vestido y sombrero, es inyectada. Zoë Druick (2020) ha hecho un interesante análisis de esa toma y lo que significa en términos de la representación de los cuerpos negros y su control por los cuerpos blancos, pues un glúteo de la mujer se muestra sin censura. El segundo ámbito que aparece es una escuela, en la que vemos a una docena de niños y al maestro local, quien acompaña a un estudiante en el pizarrón que resuelve una multiplicación. La última toma del segmento de Haití muestra

⁴¹“Dans bien des endroits, il y a des hommes et des femmes qui vivent à l'écart des grands courants du monde, soit que depuis des générations leurs traditions les a mis l'un contre l'autre. D'ailleurs, la misère et le malheur résultant leur à empêché de réaliser le rêve d'améliorer leur condition. Ces réalités évidentes ont poussé l'ONU, l'UNESCO et des institutions analogues à apporter toute l'aide qu'elles puissent fournir par le moyen des programmes d'assistance technique et d'éducation de base. En Haïti, comme en Indonésie, en Inde, en Asie méridionale, au Moyen-Orient et en Amérique Latine, la réalisation des projets est en cours. Dans la Vallée de Marbial, grâce à un accord avec le gouvernement local et l'ONU, un projet d'éducation de base a été mis sur pied ainsi avec l'Organisation Mondiale de la Santé et celle pour l'alimentation et l'agriculture. L'UNESCO enseigne les gens à améliorer leurs maisons et leurs villages, ainsi qu'à accroître leurs récoltes, à construire des routes, à lire et à écrire, aussi bien qu'à combattre les maladies. Dans des nombreuses régions le sol est pauvre et à besoin d'être fertilisé, il faut aussi reboiser les forêts et en créer de nouvelles. Il est aussi nécessaire de mettre en place des projets d'adduction d'eau et surtout de veiller sur la santé des enfants afin de leur permettre de meilleures conditions de vie. Plus de la moitié de l'humanité requiert d'une telle assistance. Le véritable défi auquel les représentants des États membres de l'UNESCO devront faire face dans leur prochaine conférence générale est de prendre les mesures nécessaires pour que les enfants, les femmes et les familles aient une possibilité réelle de s'épanouir sans craindre la maladie, la guerre et le chômage, de façon à ce qu'en levant les yeux par-dessus les frontières, le regard de l'humanité découvre un monde libéré de la haine, du besoin et de la peur.”

a una veintena de niños y jóvenes haitianos haciendo el saludo a la bandera de su país mientras esta se iza en lo que podemos pensar es el patio de la escuela del Marbial.



Ilustración 3. Fotograma del cortometraje *Acceptons ce devoir* (UNESCO, 1951). Niñas y niños haitianos saludan a la bandera.

Una vez se menciona el proyecto de educación fundamental llevado a cabo por la UNESCO en Haití, la música regresa a la misma melodía animada que se escucha al principio y en los otros segmentos. La última escena del filme muestra brevemente una mesa con niños sentados alrededor, cada uno con un papel que designa a un país (únicamente aparecen en pantalla Austria, Holanda, Suecia, Francia, Finlandia). Parece que juegan a ser delegados, y en la última toma un niño alza la mano para pedir la palabra y se pone de pie. De manera muy similar al artículo de Tibor Mende, este es un cierre que busca transmitir esperanza a la audiencia. Además, como señala Drick (2020) en su análisis del cortometraje y recordando lo observado por Dussel y Gutiérrez (2006), esta secuencia busca acercar al espectador a lo lejano, convirtiendo así al Marbial en cualquier lugar del Sur global que esté necesitado de la ayuda internacional de occidente.

Es interesante contrastar las fuentes anteriores con una posterior. En 1954 *El Correo* publicó un número especial en conmemoración de los 150 años de independencia de Haití. Publicado cuatro años después del primer suplemento especial sobre el Valle de Marbial y tres después del artículo de Tibor Mende, este número incluye un mensaje del entonces presidente Eugène Magloire y artículos sobre diversos temas de los escritores haitianos Alexandre Leventis, Jean Price-Mars, Dantès Bellegarde y Jean F. Briere, además de un artículo titulado “Haiti Today” que no tiene autoría y que habla de problemas contemporáneos en el país que ya estaban en camino a ser resueltos, como la erosión y la enfermedad de pian. Es en este último texto donde apenas se menciona a la educación fundamental, y se liga más bien a los aprendizajes que los pobladores del Marbial habían obtenido de ella hasta el momento, en concreto, formas de mejorar la higiene y la alimentación, la prevención de infecciones y la eliminación de residuos. Se menciona, por ejemplo, que gracias al proyecto establecido por la UNESCO los campesinos de la región lograron implementar técnicas para combatir la erosión, tales como cultivar la tierra en terrazas y alternar hileras de plantas comestibles con hileras de hierba (UNESCO, 1954, p. 16). Nada se señala sobre la alfabetización básica o la enseñanza de otras habilidades prácticas en la región del Marbial. Esto es llamativo porque a lo largo del número especial sí se menciona el problema de la escuela rural en el Haití contemporáneo mas nunca en relación con la iniciativa de la UNESCO.

Hay varios elementos que se enfatizan en esta fuente y que no aparecen con tanta claridad en las anteriores. En primer lugar, las carencias del sistema educativo nacional y los esfuerzos del gobierno haitiano por atenuarlas, aunque insuficientes, son explorados con mayor detalle, aunque en el relato todavía permanece como clave la ayuda de la UNESCO y las Naciones Unidas:

Desde la declaración de independencia, Haití ha intentado organizar un sistema educativo completo, pero los esfuerzos se han visto obstaculizados por la falta de fondos y la escasez de profesores. El analfabetismo, estimado entre el 80% y el 90%, sigue proyectando una sombra gigantesca sobre las masas campesinas. La enseñanza profesional, tan importante para la formación de trabajadores cualificados, es relativamente nueva en el sistema educativo. Hasta hace poco había una gran diferencia entre la educación urbana y la rural. Las escuelas urbanas, que seguían el modelo de la educación francesa y utilizaban libros de texto importados, poco se adaptaban a las necesidades locales; las escuelas rurales,

dirigidas por el Departamento de Agricultura, han tratado de vincular el currículum a la vida y los problemas de los campesinos. La Unesco y otras agencias de la ONU están ayudando a las autoridades haitianas en un esfuerzo por superar el inmenso obstáculo al que se enfrenta el país para erradicar el analfabetismo, ofrecer formación vocacional, y mejorar el retraso económico y social de sus zonas rurales. Porque el principal problema educativo de Haití sigue siendo el de la escuela rural.⁴² (UNESCO, 1954, pp. 16 y 33)

En esta fuente también se hace explícita una relación que anteriormente se veía poco nítida en el relato de la UNESCO: la de la educación con la economía. De este modo, se plantea que el problema educativo es al mismo tiempo uno económico:

Mientras no se resuelva satisfactoriamente el problema de la educación rural, Haití parece destinado a seguir siendo un país desesperadamente pobre. El revés de esta afirmación también es cierto, ya que la economía haitiana y la educación están inextricablemente unidas. Se han hecho progresos en los últimos años, pero la realidad es que cuatro de cada cinco niños campesinos no van nunca a la escuela; que los sueldos de los profesores son insuficientes; que muchos edificios escolares son insatisfactorios; que el equipamiento y los libros de texto a menudo son imposibles de conseguir.⁴³ (UNESCO, 1954, p. 33)

La multidimensionalidad de los problemas educativos de un país, aunque parezca obvia, no se expresaba cabalmente en la fuente que data de 1949, aunque en un breve artículo de *El Correo* de enero de 1951 titulado “The Lesson of the Marbial” ya se veía con un poco más de claridad. Allí se relata que Conrad J. Opper, quien fue designado como director del proyecto piloto cuando Métraux finalizó su estudio prospectivo en el Marbial, recalcó desde su llegada que “No cabe duda de que un proyecto de Educación Fundamental en la zona de Marbial que no esté basado en la regeneración del suelo no es realista y está condenado al fracaso. Curar las llagas de los campesinos, enseñarles a leer y a hacer

⁴² “Since the declaration of independence, Haiti has attempted to organize a complete educational system but efforts have been hindered by lack of funds and the shortage of teachers. Illiteracy estimated at 80 to 90 % still casts a gigantic shadow over the peasant masses. Vocational education, so important for training skilled workers, is a relative newcomer in the educational system.”

⁴³ “Until the problem of rural education is satisfactorily solved, Haiti seems destined to remain a desperately poor country. The converse of this statement is also true, for Haitian economics and education are inextricably linked. Progress has been made in recent years but the facts remain that four out of five peasant children never attend school; that teachers' salaries are inadequate; that many school buildings are hopelessly unsatisfactory; that equipment and textbooks are often unobtainable.”

alfarería es inútil si desatendemos el suelo⁴⁴”. Si bien la visión anterior no parece ser representativa de la perspectiva asumida por el organismo –pues, como exploramos en el capítulo anterior, la educación no estaba siendo pensada como un aspecto consecuente del progreso económico sino como una dimensión necesaria para lograrlo– es interesante considerarla como muestra de la complejidad de escenarios enfrentados por la UNESCO y de su pretensión de que la educación fundamental pudiera verdaderamente abarcarlo todo.

Una última asociación que quisiera destacar de esta fuente tiene que ver con el “conocimiento” como un elemento que puede ser adquirido y que puede mejorar la vida de los pobladores. Uno de los segmentos del texto se titula “*Knowledge to reshape a land*” (“Conocimiento para reconfigurar un territorio”), y en él se explicitan dimensiones que antes no habían aparecido:

Por primera vez, los campesinos tienen sentimientos de orgullo y dignidad al firmar con su propio nombre. El trabajo y la austeridad de la vida se alivian lentamente a medida que aprenden nuevas técnicas de irrigación, conservación del suelo, plantación y ecología. A medida que se explican a los padres los fundamentos de la salud, menos niños mueren y la energía ya no se ve mermada por las enfermedades. Se dan a conocer la protección de la ley y los derechos del ciudadano. Los hombres empiezan a comprender que el conocimiento les da poder para controlar su modo de vida. La mecanización, sólo posible con una población alfabetizada, está al alcance de la mano. Un nuevo conocimiento energético remodela la faz de la tierra.⁴⁵ (UNESCO, 1954, p. 33)

De este modo, el relato de la UNESCO expresa que el conocimiento genera dignidad y cambios en las formas de organización productiva y política. Brinda, en palabras del organismo, “poder”. Si hacia la mitad de la década de 1950 la educación fundamental se comenzaba a ver explícitamente como una forma de ayuda internacional para que las y

⁴⁴ “There is no possible doubt that a project in Fundamental Education in the Marbial area which is not based on soil regeneration is unrealistic and doomed to failure. To cure the sores of the peasants, to teach them to read and make pottery is fruitless if we neglect the soil.”

⁴⁵ “For the first time, peasants have feelings of pride and dignity as they sign their own names. The toil and austerity of life is slowly alleviated as they learn new techniques of irrigation, soil conservation, planting and economics. As health fundamentals are explained to parents, fewer children die and energy is no longer sapped by disease. The protection of law and the rights of the citizen are made known. Men begin to understand that knowledge gives them power to control their way of life. Mechanization, only possible with a literate population, is within grasp. A new energy knowledge is reshaping the face of the land.”

los pobladores tomaran decisiones que les permitieran organizarse mejor, para que reconocieran sus derechos como ciudadanos, y que permitieran tener control de su vida individual y colectiva, entonces tal vez podamos suponer que con el recrudecimiento del conflicto geopolítico que fue llamado Guerra Fría era natural que este concepto fuera cada vez más disputado, como veremos en el siguiente capítulo. También es interesante notar que, en todos estos materiales, no se menciona ni una sola vez la ocupación estadounidense (1915-1934), ni las cuantiosas sumas que Francia le exigía al país como indemnización por las propiedades perdidas en el proceso de independencia. En cambio, sí se habla de las luchas del pasado, de la colonización y de la liberación del pueblo haitiano como la primera nación independiente de toda América Latina y el Caribe. No se mencionan ni una sola vez las desigualdades estructurales ni las condiciones materiales derivadas de las contingencias políticas como posibles causas de la vida valorada como miserable de los habitantes del Marbial.

A pesar de las grandes expectativas y los logros reportados, distintas indagaciones historiográficas han considerado que el proyecto fracasó en gran parte por no contar con una estrategia clara ni tampoco con los recursos financieros para su realización (Watras, 2010; Dorn y Ghodsee, 2012). Watras (2010) ha llamado la atención sobre el hecho de que el estudio preparatorio de Métraux se completó hasta 1951 y la UNESCO comenzó a implementar acciones en el Valle de Marbial desde 1948, por lo que desconocía la complejidad de la región en términos del contexto político y las alianzas locales, y porque subestimó la amplitud del proyecto que ya había emprendido. Sin embargo, la UNESCO no reconoció que la educación fundamental había fracasado en Haití. Lo que sí determinó es que se habían aprendido lecciones, pero estas resultaron ser más del tipo burocrático para asegurar el financiamiento de los proyectos (por ejemplo, la importancia de firmar acuerdos y de los estudios preparatorios para asegurar la cooperación de la población antes de iniciar), y no sobre los propios fallos en el diseño, la planeación e implementación de estos (Watras, 2010, pp. 226-227). Este percibido fracaso ocasionó que eventualmente se cancelaran los proyectos piloto pensados para las otras regiones, pero en lugar de detenerlos formalmente, simplemente se tomaron acuerdos para que el organismo dejara de ser el principal financiador y comenzara a adherirse a los esfuerzos de otras agencias y

gobiernos nacionales, mismos que debían asumir la responsabilidad administrativa y financiera (Watras, 2010, p. 227 y Dorn y Ghodsee, 2012, p. 379).

Este supuesto fracaso tendría que matizarse con una indagación más profunda en fuentes provenientes de actores involucrados en el día a día del proyecto, cuestión que supera los objetivos de este trabajo pero que vale la pena resaltar como una cuestión pendiente. Por ejemplo, los detallados informes mensuales de Emmanuel Gabriel (en su calidad de director del proyecto) que datan de diciembre de 1950 a abril de 1951 expresan que el centro de educación fundamental del Marbial se convirtió en un punto importante de encuentro para distintas actividades en la región (Gabriel, 1950-1951). De cara a esta valoración, encuentro que las discusiones en torno a los proyectos piloto por parte de actores locales involucrados en los mismos resultan sitios interesantes para aproximarnos a los distintos sentidos que fue adquiriendo la educación fundamental, así como las disputas en torno a este concepto. Por ello, en la sección que sigue, exploraré el caso del proyecto piloto llevado a cabo en México.

2.2 El proyecto piloto en México y algunas visiones críticas sobre la educación fundamental

Entre 1947 y 1950 se implementó en México un proyecto piloto de educación fundamental en el municipio de Santiago Ixcuintla, en el estado de Nayarit. La propuesta provino del gobierno mexicano y se aprobó durante la segunda asamblea general del organismo, cuya sede fue la Ciudad de México. Según la historiadora mexicana Alicia Civera (2015), el proyecto tuvo una influencia importante en la manera de definir la educación fundamental dentro de la UNESCO y brindó los elementos para que el organismo ideara un modelo de cooperación internacional que fuera específico para atender las necesidades de la educación rural.

El proyecto de Santiago Ixcuintla tenía la ambición de establecer instituciones educativas que abarcaran desde el preescolar hasta secundarias técnicas y generales y, al mismo tiempo, impulsar desde los espacios escolares actividades recreativas y para el mejoramiento de la comunidad con especial atención en la educación de adultos. Además

de nociones de alfabetización básica, el proyecto buscó incluir las dimensiones de higiene, oficios y “cultura general”, así como volver más productivas las actividades económicas de la población. Esto se lograría con la colaboración directa de expertos de las secretarías federales de educación, salubridad y agricultura, a la vez que debía “integrar actividades y contenidos que propiciaran la unidad y comprensión entre todos los pueblos del mundo” (Civera, 2015, p. 174. El gobierno mexicano pretendía así rescatar ciertos elementos del proyecto de educación posrevolucionario mientras se apoyaba en los propios intereses de la UNESCO. La iniciativa estuvo en gran parte basada en las misiones culturales implementadas en el país desde la década de 1920, con el objetivo compartido de promover nuevas (y, por lo tanto, percibidas como mejores) prácticas entre las comunidades rurales.

Al frente de este proyecto estuvieron los maestros Mario Aguilera Dorantes⁴⁶ e Isidro Castillo⁴⁷, el primero como director general y el segundo como asesor técnico. Ambos contaban con una importante trayectoria como educadores en distintas entidades del país y como gestores de las ya mencionadas misiones culturales, y plasmaron parte de su experiencia en el proyecto piloto en dos libros editados por el entonces Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina (CREFAL). El primero de los libros, titulado *Educación fundamental. Ideario, principios y orientaciones pedagógicas* es una recopilación elaborada y redactada por Isidro Castillo a partir de los resultados obtenidos en el primer seminario realizado por estudiantes y docentes en el CREFAL en 1951 y publicada ese mismo año. El segundo se titula *Santiago Ixcuintla. Un ensayo de educación*

⁴⁶ Aguilera Dorantes (1907-1999) fue una figura importante para la política educativa de México. Ocupó distintos cargos a lo largo de su trayectoria; fue maestro de primaria, inspector educativo y funcionario de distintas secretarías y departamentos de la administración pública. También fue colaborador cercano de Jaime Torres Bodet y, además de participar en las misiones culturales, ayudó en la organización de las campañas contra el analfabetismo y en la elaboración del Plan Nacional de Once Años para la Expansión y mejoramiento de la educación primaria en México. Fue director del CREFAL entre 1990 y 1993. Información biográfica tomada de <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_a/aguilardoran_mario.htm>.

⁴⁷ Castillo (1900-1988) fue un importante promotor de las Escuelas Rurales Normales en el país. Además de ser educador, participó en las misiones culturales de distintas entidades y fue inspector educativo y funcionario de distintos departamentos de la administración pública. Fue maestro del CREFAL y delegado de la UNESCO en Sudamérica. Información biográfica tomada de: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_c/castillo_perez.htm>.

*básica*⁴⁸, y fue publicado en 1970 por ambos educadores con la intención de plasmar la experiencia del proyecto piloto en su complejidad y así servir “de estímulo para despertar entre los educadores de México el espíritu que caracterizó a [la] vieja Escuela Rural, hoy olvidada, y en una nueva etapa de [la] educación, veamos otra vez al maestro trabajar hombro con hombro con el campesino, que poco ha recibido los beneficios de la Revolución” (Aguilera Dorantes, 1970, p. 11).

Estos dos libros son fuentes importantes que permiten una aproximación ciertamente distinta a las anteriores fuentes en cuanto a cómo se expresaba y disputaba el concepto de educación fundamental. A diferencia de los materiales revisados para el caso haitiano, en este tenemos acceso a las voces –siempre parciales– de actores que no solo eran considerados especialistas en educación y por lo tanto fueron designados funcionarios del proyecto, sino que se involucraron con este en campo y escribieron sobre sus experiencias. También resalta que este proyecto, que transcurrió casi de forma paralela al de Marbial pues ambos iniciaron en 1947, parece no haber sido divulgado ni promovido con la misma constancia que aquel. Aunque se llegó a decir que el proyecto piloto de Santiago Ixcuintla fue “el último gran proyecto de la escuela rural mexicana” (Cardiel Reyes en Sanz y Tejada, 2016, p. 269), en la biblioteca digitalizada de la UNESCO no encontré mayores referencias a él. Por ejemplo, en el número de septiembre de 1948 de *El Correo*, en la versión en castellano, se dedica un breve artículo sin autoría al proyecto piloto de Nayarit que no aparece en las versiones en inglés y francés.⁴⁹ En su lugar, en estas dos versiones se incluye un artículo sobre los planes del organismo para brindarle asistencia financiera a científicos latinoamericanos.

Por ello, estos dos libros resultan idóneos para aproximarnos a los sentidos de la educación fundamental. En los testimonios plasmados por Aguilera Dorantes y Castillo se aprecia cierto entusiasmo por colaborar en un proyecto que estaba explícitamente ligado a una iniciativa internacional, y hay ciertos elementos compartidos con la forma en la que se hablaba de estos proyectos; por ejemplo, la grandilocuencia de la educación

⁴⁸ Para esta tesis se consultaron dos versiones de este libro: una editada por la Secretaría de Educación Pública mexicana en 1970, y una edición de 1992 digitalizada y puesta a disposición en el sitio web del CREFAL. De ahí que en las citas y referencias aparezcan años distintos.

⁴⁹ Véanse *El Correo de la UNESCO*, 1(8), 8; *The UNESCO Courier* 1(8), 8 y *Le Courier de L'UNESCO* 1(8), 8.

fundamental se mantiene. Aguilera Dorantes incluso afirma que “fue este esfuerzo un ensayo de educación permanente, como se dice ahora, por cuanto no hubo en el Valle un solo habitante: niño, joven o adulto, analfabeto o letrado, que no hubiera sentido la acción de nuestros trabajos.” (Aguilera Dorantes, 1970, pp. 10-11)

Al mismo tiempo, en estas fuentes es posible hallar un posicionamiento crítico con respecto a varias de las concepciones sobre la educación fundamental y los sujetos a educar en las que se basaba la propuesta de la UNESCO y que han sido ilustradas en el capítulo anterior y en parte de este. Por ejemplo, sobre el concepto mismo de educación fundamental, Aguilera y Castillo argumentan que la expresión no era usual ni conocida en su medio: “Aquí se le llamó a secas y de tiempo atrás, simplemente educación rural, y no fue ciertamente necesario recurrir a esos nombres y epítetos de similar para darle una comprensión más amplia que la connotada en la extranjeriza y flamante designación recién acuñada” (Aguilera Dorantes y Castillo, 1992, p. 39). De ahí que en sus escritos optaran por utilizar “educación básica” en lugar de fundamental. Asimismo, criticaron la misma noción de “ensayo” o “proyecto piloto”, pues señalaban que la vida de los pobladores no era algo con lo que pudiera ensayarse como si se tratara de un laboratorio (Aguilera Dorantes y Castillo, 1992, p. 57).

También criticaron la pretensión de adjudicarle a la educación fundamental una definición cerrada. Al respecto, señalan:

En lugar, pues, de intentar por nuestra parte formular una definición, vamos a tratar de aclarar el significado de la educación fundamental. Sólo los titubeos de la primera hora ante el nuevo concepto, pueden explicar que se hayan hecho afirmaciones como las siguientes: (a) que la educación fundamental se ocupa ante todo de las zonas retrasadas del globo, tanto si son regiones enteras como si son territorios aislados en el seno de colectividades económicamente desarrolladas; (b) que su campo de acción se delimita cuando aparecen servicios e instituciones destinados a atender necesidades específicas —por ejemplo, un sistema de escuelas primarias bien organizadas en el que todos los niños puedan ir a la escuela y vayan efectivamente a ella— y, (c) que al conseguirse este objetivo cesa su acción; que el uso de la palabra fundamental sugiere un mínimo de conocimientos, una cantidad básica de educación. (Castillo, 1952, pp. 15-16)

Para ambos educadores, la duda y la falta de certidumbre llevaron a que el sentido de la educación fundamental quedara relativamente constreñido sobre un cierto tipo de

poblaciones, pero también sobre un proceso aparentemente lineal que se daría por finalizado una vez se consolidaran las instituciones específicamente diseñadas para objetivos asociados a la misma, poniendo como ejemplo la escuela primaria. De este modo, ellos parecen estar cuestionando la jerarquía social que se encontraba en la raíz de la educación fundamental tal como fue ideada por la UNESCO, y ponen en duda la urgencia percibida por el organismo de atender primero a las llamadas “zonas oscuras del mundo” de cara al aparente costo político de no hacerlo. Ofrecían así un análisis social que podríamos considerar inverso al de los expertos de la UNESCO que participaron en las reuniones discutidas en el capítulo anterior:

Un análisis más riguroso nos lleva a poner en duda estas tres proposiciones aceptadas al principio. Si dejamos de ver hacia las zonas oscuras del planeta o retrasadas y concentramos toda nuestra atención en las económicamente más desarrolladas, nos encontramos con que en éstas existen problemas políticos, económicos, sociales y culturales que caen en el campo de la educación fundamental y reclaman una resolución urgente, acorde con la que se pretende conseguir en las zonas retrasadas. Entre las colectividades que han logrado un alto nivel de vida, se desarrolla una ideología política que da gran importancia al valor de la libertad, sin sensibilidad para las necesidades de justicia social que son las que corresponden a los pueblos y grupos de población que están en situación desfavorecida. Éstos, que son la abrumadora mayoría. Cobran cada vez más conciencia de su situación y se impacientan cada vez más en ella. Los centros industrializados, las urbes donde la tecnología ha llegado a su máximo, han sufrido una regresión en otros aspectos del progreso que más íntimamente se relacionan con el hombre. En estos grandes centros de población existe un tipo de **analfabeto cultural**, que no es el **analfabeto literario**, sino el especialista que no mira más allá de su terreno y de su estrecha rutina. Esto ha dado origen ya a una crisis cultural... (Castillo, 1952, pp. 15-16, énfasis en el original)

Aquí podemos apreciar una crítica, aunque breve, al mismo conocimiento experto que legitimaba la razón de ser de la educación fundamental. Vale la pena traer nuevamente a colación lo que han señalado Sarfatti y Cabrera (1989) sobre los expertos, quienes han sido investidos con la capacidad de definir qué temas y conocimientos son validados, así como los criterios de pertinencia y verdad para ello. De ahí que exista una posición desigual para producir o apropiarse de esos enunciados de autoridad que “distinguen a los dirigentes de los dirigidos, al portavoz oficial del no oficial, al ortodoxo del marginal...” (Sarfatti y Cabrera, 1989, pp. 209-210). De hecho, en el mismo preámbulo a *Santiago*

Ixcuintla... se encuentra una postura distinta con respecto al rol de los funcionarios y especialistas en este tipo de proyectos. Aguilera Dorantes expresa una serie de recuerdos vinculados a su experiencia en el proyecto piloto, y evoca de manera positiva

la reacción de los agregados culturales y los técnicos enviados por la UNESCO, que nos visitaban; muchos de ellos habían estado en la región del Marbial, Haití, donde se realizaba una experiencia similar a la nuestra, con la diferencia de que sus directores vivían cómodamente en Puerto Príncipe, a muchos kilómetros de su zona de trabajo que, como la nuestra, ofrecía muy pocas comodidades. (Aguilera Dorantes, 1970, p. 9)

Si bien no profundiza más al respecto, es posible detectar una crítica a la forma en la que la UNESCO operaba estos proyectos piloto o, cuando menos, a la tendencia de los expertos y funcionarios de tomar distancia con el trabajo de campo y no involucrarse con las comunidades cuyas prácticas pretendían transformar. Aguilera Dorantes muestra así una inconformidad con las prácticas de legitimación de los conocimientos emanados de quienes formaban parte del circuito intelectual y diplomático de la UNESCO mismos que, como hemos visto en este y en el anterior capítulo, eran esenciales para la toma de decisiones al interior del organismo.

Un punto más de contención con respecto a la educación fundamental tiene que ver con los “nuevos medios” contemplados en su propuesta educativa. Entre las preocupaciones de los expertos que la definieron destaca la importancia de los medios de comunicación masiva y la incorporación de novedosos métodos educativos para diseminar el sentido de la educación fundamental en poblaciones analfabetas y supuestamente atrasadas y alejadas del mundo moderno. En las minutas de las mismas reuniones sostenidas en abril de 1947 discutidas en el capítulo anterior se observa una visión relativamente compartida sobre el alcance limitado de la alfabetización por sí misma y los posibles caminos para combatir lo que se percibía como ignorancia: “[La educación fundamental] hace hincapié en la lectura y la escritura sólo en cuanto son necesarias para la expresión personal, para la comunicación humana y para la adquisición de los conocimientos deseados. Se ocupa de la educación espiritual y moral porque aspira a fomentar las virtudes individuales y cívicas que permitirán al hombre tener un dominio

más completo de sí mismo y de su entorno⁵⁰” (UNESCO, 1947d, p. 2). Algunos expertos temían que la alfabetización fuera usada para diversos propósitos políticos, y por ello reconocen la importancia de incluir otros y nuevos medios para comunicar los contenidos específicos de la educación fundamental entre la población que no sabía leer y escribir, tales como la mejora de técnicas agropecuarias, las campañas de salud individual y pública, y la promoción de valores ligados a la democracia y a la solidaridad internacional.

Entre estos “nuevos” medios, los expertos destacan los dibujos, las fotografías, el cine, los carteles y la radio, y subrayan la necesidad de recolectar información sobre el empleo de estos en distintos países –así como su grado de éxito– para determinar cómo afrontar las posibles dificultades intrínsecas a ellos, por ejemplo, las diferentes interpretaciones que puede evocar una sola imagen (UNESCO, 1947c, p. 4). Los expertos con experiencia en este ámbito abogaron por la “adaptación” de filmes y literatura clásica para que pudiesen ser comprendidos por los grupos que serían atendidos por la educación fundamental (UNESCO, 1947j, p.6). Frente al riesgo percibido de usar estos medios como propaganda para perseguir intereses políticos nacionales, algunos expertos sugirieron además que la UNESCO se encargara de producir y distribuir materiales que fuesen más allá de la palabra escrita para mostrarle a las poblaciones los resultados esperados y logrados del programa de educación fundamental (UNESCO, 1947h, p. 15). A partir de estas consideraciones, la posición de los funcionarios de la UNESCO fue que los nuevos medios se usaran no solamente para alfabetizar o enseñar contenidos específicos, sino para comunicar los propósitos de la educación fundamental y comunicarle al público los logros del organismo en dicho ámbito.

Aguilera Dorantes y Castillo apelan a una consideración distinta sobre el uso de estos medios, y ofrecen su propia perspectiva sobre las posibilidades de incorporar estos a la enseñanza del día a día en el contexto del campo mexicano. Al respecto, observan que

En realidad los diferentes métodos se complementan mutuamente en la práctica pedagógica. No quisimos que modas pasajeras distrajeran a los maestros al llevar al cabo sus labores. No dimos de lado a la lección, que es uno de los elementos de trabajo de los maestros. La lección viva, bien conducida, puede dar lugar a la

⁵⁰ “[Fundamental education] stresses reading and writing only in so far as these are necessary to self-expression, to human communication, and to the acquisition of desired knowledge. It is concerned with spiritual and moral education because it desires to foster the individual and civic virtues that will give man a fuller command of himself and his environment...”

explicación, al análisis, a la observación y la experimentación, al ejercicio, a la aplicación, a la práctica y la acción. (Aguilera y Castillo, 1992, p. 131)

Es decir, que para ellos era importante enfatizar la enseñanza tradicional de la lectura y escritura como una base para los conocimientos que vendrían después. Un elemento imprescindible para ambos maestros era el hecho de que los estudiantes se pudieran apropiarse de los materiales y su contenido, pues mientras esto no sucediera, todo lo que se les presentara resultaría “extraño y postizo” (Aguilera Dorantes y Castillo, 1992, p. 131). En cuanto a los medios de comunicación masiva, señalan que no los querían excluir pero que carecían de muchos de ellos, por lo que solo podían aplicar los que estuvieran a su alcance. Sin embargo, se aprecia su cautela hacia los mismos, pues observan que “su carácter mecánico y automático, proclive a las actitudes pasivas y deshumanizadas” podría conllevar a su mal uso, mas no señalan si este “mal uso” es el mismo que temían los expertos en cuanto a la propaganda política. Aguilera Dorantes y Castillo (1992, pp. 131-132) enfatizan que estos medios debían usarse con inteligencia y acierto para ser beneficiosos, aunque dejan en claro que nunca reemplazarían la figura del maestro: “Qué poca cosa sería el maestro que se dejara sustituir por esos medios, por poderosos, atractivos y eficaces que se los considere”. Finalmente, frente a los métodos auxiliares para los sentidos, o *sense-aids*, que era como los llamó la UNESCO, consideran de mayor importancia el hecho de experimentar las cosas en campo y con acciones. Al respecto, opinan que

Por muy eficaces que sean los medios de representación, y entre ellos es insuperable el cinematógrafo, una persona sólo puede tener un conocimiento cabal del mar, de una cordillera, de un río, si los ha visto alguna vez en la realidad. Entonces, esta iniciación tiene el esencialísimo propósito de que el niño adquiera la experiencia geográfica y los elementos de juicio e imaginación que le servirán de base para entender lo que está más allá de su horizonte sensible. Los niños de nuestras escuelas del Valle del río de Santiago están en este respecto en condiciones admirables. Aquí la naturaleza ofrece a su mirada un variado panorama: el valle, el río, la montaña, el mar. Aquí pueden conocer directamente accidentes, categorías, relaciones, hechos geográficos. Aquí en su comarca, adquirirán las primeras nociones sobre el cielo, el mar, la configuración del suelo: el clima, las temperaturas medias, direcciones del viento, fenómenos de la precipitación acuosa; la influencia de estos agentes en las ocupaciones, economía, vestido, casa y costumbres de la gente. Es aquí en la comunidad donde el hombre

ejerce su acción para sus fines particulares y los colectivos. (Aguilera Dorantes y Castillo, 1992, p. 149)

Es posible encontrar posturas similares a la de Aguilera y Castillo en los escritos de otros maestros, por ejemplo, en el educador de origen filipino Pedro T. Orata (1953), quien también fue colaborador de la UNESCO en estos años. Orata (1953, p. 276), en un artículo que fue presentado en un seminario de orientación para el servicio internacional en educación fundamental en agosto de 1952, postula que esta no debe ser concebida únicamente para las poblaciones de las áreas “llamadas subdesarrolladas” o de los barrios pobres de ciudades industriales, sino para todos por igual, en parte porque “no son solamente la pobreza, la enfermedad y la ignorancia que debemos combatir si queremos preservar y mejorar la civilización, sino también el poder, la avaricia y la explotación”. En ese sentido, apunta que los problemas sociales y políticos del momento no eran resultado de una supuesta falta de educación, sino que esta se había convertido en “el monopolio de una fracción de los dos mil millones de habitantes del planeta que han sacado ventaja de ella para explotar al resto” (Orata, 1953, p. 276). Por ello, observa que también es necesario redirigir la educación que se imparte en países privilegiados.

Como en el caso de Métraux y Read, Orata (1953, p. 280) también considera que la educación fundamental debía ser más cautelosa con sus tiempos planeados para lograr el cambio social. Por ello señala que “tres semanas, tres meses o incluso tres años es un tiempo demasiado corto para lograr [sus objetivos]”. De hecho, observa que la educación fundamental requiere de una planeación más cuidadosa y de mayor tiempo, supervisión, maestros mejor preparados, y procedimientos más complicados que aquellos que estaban siendo considerados “por personas que pueden ser administradoras muy eficientes, pero que no siempre ven el panorama completo por centrarse en los detalles”, aunque no especifica quiénes sí serían aptos para la labor de planear tal programa educativo. Finalmente, y tal vez en un intento de conciliar su propia crítica con la propuesta ya elaborada, Orata (1953, p. 280) responde “¿quién no?” a la pregunta de quiénes son los que necesitan de la educación fundamental.

Otro aparente descontento con la forma en la que la UNESCO estaba implementando la educación fundamental y que se relaciona con los proyectos piloto podemos hallarla en un fragmento de una carta escrita por Lloyd H. Hughes, comisionado

por la UNESCO para elaborar un estudio sobre las misiones culturales en México que se publicó en 1951 como monografía. Él subraya lo siguiente en una misiva dirigida a la dirección del proyecto de Santiago Ixcuintla:

No tengo ninguna censura adversa al plan u objetivos del Ensayo, siendo éstos el resultado del estudio de hombres mucho más capaces que yo. Tengo fe en el éxito de este Ensayo y creo que el entusiasmo, el esfuerzo, la orientación y la organización que el ensayo va a dar a los pueblos, hará que la gente del Valle mejore sus condiciones de vida y de cultura. Mis únicas palabras de aviso son en el sentido de que lo más importante en la educación no es un cambio fuerte y espectacular en el presente, sino por el contrario, una serie de cambios de día en día, sobre todo en los métodos tradicionales de trabajo. Estos pequeños cambios, a veces casi imperceptibles, sí contribuirán al mejoramiento de la vida económica, social y cultural del pueblo: por ello son de más importancia, que los cambios bruscos y espectaculares. Sugiero que en los comienzos de los esfuerzos no se trate de conseguir resultados espectaculares y que no se enfoque mucha publicidad en el Ensayo. Según mi criterio, la mejor publicidad será la de los trabajos bien realizados por medio de esfuerzos sostenidos a largo plazo, hasta que formen parte integral de la vida de la gente del Valle. (Hughes citado en Aguilera y Castillo, 1992, p. 194)

La opinión externada por Hughes pone asimismo el acento en dos cuestiones que resultan contrastantes con el caso haitiano, aunque no cuento con referencias para saber si esa era explícitamente su intención. En primer lugar, Hughes considera necesario recordar que la educación es un proceso gradual, cuyos resultados no se pueden apreciar de manera inmediata sino a largo plazo, pero que sí tienen la posibilidad de impactar en el día a día de las comunidades. Estos serían preferibles a los resultados “bruscos y espectaculares” que no logran dejar su huella. En segundo lugar, llama la atención la cautela con la que pide que se divulgue el proyecto. Como se mencionó antes, este fue poco promovido si se le compara con el proyecto piloto del Marbial. Hughes tampoco profundiza en esta postura, pero podemos suponer que surge de cierto recelo con respecto al énfasis que el organismo ponía en la divulgación de las bonanzas de la educación fundamental antes de que esta pudiera enraizarse en la vida cotidiana de las comunidades. Recordemos que la educación fundamental también tenía la función de legitimar la labor de la propia UNESCO durante esos primeros años, por lo que es probable que el organismo sintiera la presión de demostrarle a los delegados y a los donantes la utilidad de su perspectiva. Lo

anterior nos conecta con el siguiente caso que abordaremos en este capítulo y que sí fue ampliamente divulgada: la creación del CREFAL. A continuación, analizaremos cómo se expresaba la propuesta de la educación fundamental en torno a este centro.

2.3 El Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina

A partir de la experiencia de los proyectos piloto, la UNESCO concretó un siguiente paso para continuar con el programa de educación fundamental: la creación de una red de centros regionales de enseñanza establecidos por medio de alianzas con los gobiernos de distintas regiones del mundo. Inicialmente se había planteado que en el transcurso de 12 años se establecerían seis centros en las regiones de África Ecuatorial, Oriente Medio, India y Extremo Oriente, en zonas –según reportó El Correo de la UNESCO– “desfavorecidas, donde la población apenas si alcanza a ganarse difícilmente la vida, y a las que no se puede dejar abandonadas al analfabetismo, la enfermedad, la pobreza, el hambre y la desesperación” (UNESCO, 1951a, p. 10). Estos centros formarían a cinco mil especialistas en educación fundamental que ayudarían a detonar una especie de reacción en cadena en tanto se esperaba que, de regreso a sus países de origen, pudieran fundar más centros para la preparación de promotores a nivel nacional y local. Para 1962 solamente se habían fundado dos de estos centros, en México y en Egipto, que de hecho siguen en funcionamiento pero con otras orientaciones educativas y pedagógicas y con otros esquemas de financiamiento (Watras, 2010; Boel, 2016).

Es sugerente pensar que con la idea de “centro” el organismo acaso buscaba expresar una serie de valores democratizadores propios de la época. Por ejemplo, los investigadores y especialistas en educación de adultos Paul Essert, M. B. Lourenço-Filho y Angelica Cass, en un detallado estudio sobre los avances de la educación fundamental orientada a adultos publicado en 1953 por la *American Educational Research Association* señalaban que

La palabra “centro” deriva de las disposiciones físicas necesarias para las actividades del grupo y, al mismo tiempo, transmite una idea de cooperación democrática. No importa que el nombre se sustituya por “bienestar”, “desarrollo”, “mejora”, “autoayuda”, “social”, “reconstrucción”, “cívico” o por otro término

descriptivo (...) Las funciones de un centro pueden ser únicamente las de atender problemas locales concretos, pero un centro también puede asociarse a programas regionales, nacionales o de asistencia técnica promovidos por organismos internacionales. En el primer caso, se reducen a actividades de alfabetización, formación profesional, actividades recreativas, culturales y sanitarias, y servicios de cooperación (...) En el segundo, se encargan de coordinar servicios valiosos antes, durante y después del trabajo de cualquier tipo de especialistas que se pongan a disposición de una comunidad. (Essert, Laurencio-Filho y Cass, 1953, p. 222)

De este modo, con los centros de enseñanza regionales también se pretendía ayudar a los gobiernos nacionales a mejorar sus políticas educativas destinadas al medio rural. Esto se lograría por medio de tres tipos de acciones: la capacitación de futuros líderes y promotores de educación fundamental, la producción de materiales de educación fundamental, y la experimentación, divulgación e investigación (UNESCO, 1955). Se buscaba así que los centros fueran un punto de encuentro entre distintas agencias, distintos actores, y distintas actividades que pudieran impulsar mejoras no solo en el área designada para los cursos, sino también a largo plazo.

En el caso de México se decidió trabajar sobre la propuesta de las ya mencionadas misiones culturales. A finales de la década de 1940, el organismo había comisionado al ya mencionado Hughes para elaborar un informe sobre estas experiencias, y entre sus conclusiones señaló que los maestros de las misiones carecían del entrenamiento formal para realmente ser de ayuda a los pobladores. De este modo, la UNESCO consideró que el país sería un lugar idóneo para fortalecer dicha labor. El CREFAL fue así inaugurado en 1951 por Jaime Torres Bodet, entonces en su último año como director general de la UNESCO antes de renunciar. El Centro fue una acción conjunta entre este organismo, el gobierno mexicano y la Organización de Estados Americanos (aunque en el acuerdo de creación este último nunca es mencionado), y la sede elegida fue una quinta localizada en Pátzcuaro, Michoacán, donada por el expresidente Lázaro Cárdenas y llamada “La Eréndira” (UNESCO, 1951a). El educador michoacano Lucas Ortiz Benítez fue designado como su primer director.

El CREFAL, al igual que el proyecto piloto de Haití, fue ampliamente reportado por la prensa de la UNESCO, por lo que podemos tomar algunos de los materiales que

sirvieron para su divulgación para indagar en los sentidos de la educación fundamental producidos en torno al centro. Menos de un mes después de su fundación en mayo de 1951, en el número de junio de *El Correo*, se publicó un reportaje escrito por el periodista estadounidense Daniel Behrman (1951, p. 9), quien asistió al evento de inauguración. En este, además de señalar que los tarascos son una “población inteligente y evolucionada” y de explicar el funcionamiento del CREFAL, Behrman traza un paralelismo entre la labor de Vasco de Quiroga y la educación fundamental:

Enviado a Pátzcuaro por el Gobierno colonial español para poner en claro la actuación de los colonos que explotaban a los tarascos, fué nombrado en 1537 obispo de la demarcación que hoy constituye el Estado Mexicano de Michoacán. Castigó a los colonos y convenció a los tarascos a descender de las montañas, en las que se habían refugiado. Fundó escuelas y enseñó a los indios la manera de mejorar su condición organizando el artesanado local (...) Si en el Siglo XX le explicáis a un Indio tarasco lo que es la “Educación Fundamental”, se acordará inmediatamente de Don Vasco. Porque la Educación Fundamental no es otra cosa sino la instrucción en las materias esenciales de la vida diaria. Sin embargo, es una tarea muy especializada y el instructor no sólo ha de conocer los métodos mejores para la conservación del suelo y de purificación del agua, sino que necesita también tener las calidades humanas y pedagógicas requeridas para convencer a la población de que adopte esos métodos. (Behrman, 1951, p. 7)

La misión civilizadora llevada a cabo por el “Tata Vasco”, como también es llamado en el artículo, parece tener así su reflejo en la misión civilizadora de la educación fundamental: esta implica la educación escolarizada y al mismo tiempo impulsa una mejor organización productiva y, tal vez más importante aún, requiere de una labor de convencimiento por parte de especialistas. Resalta también el carácter integral de la educación y la diversidad de acciones que están contenidas en ella. Esto lo ilustra también una interacción entre Lucas Ortiz y el autor del artículo:

Aquí, en Pátzcuaro, explica el Sr. Ortiz, nuestra enseñanza se funda en lo que yo llamo las cuatro reglas de la Educación Fundamental, es decir: Primera, cada individuo ha de proteger su salud; Segunda, debe sacar partido de los recursos naturales locales; Tercera, debe llevar una vida digna, tanto desde el punto de vista espiritual como material, y, cuarta, tiene derecho a descanso y entretenimiento y ha de poder gozar de ellos. “¿Y que hace usted respecto a la lucha contra el analfabetismo?” le pregunté. “¿Dónde se incluye en su programa?” El Sr. Ortiz sonrió. “No se nos hace con frecuencia esa pregunta y le responderé a usted

simplemente: es inútil enseñar a un hombre a leer y a escribir si no se le puede convencer de que resolverá con más facilidad sus problemas cotidianos. Nosotros le enseñamos a leer al mismo tiempo que le enseñamos los elementos de higiene o de agricultura, pero nunca por separado. (Behrman, 1951, p. 9)

Consideremos ahora el orden en el que Lucas Ortiz plantea los elementos sustanciales de la educación fundamental: en primer lugar, estarían la higiene y la salud individual, luego, la explotación beneficiosa de su entorno y el llevar una vida “digna”, con la que se alude no solo a las condiciones materiales sino también a una dimensión espiritual y, finalmente, el derecho al entretenimiento y al descanso, elementos que no aparecían con tanta claridad en los materiales que hemos analizado previamente. Al ser cuestionado sobre el papel de la alfabetización, Ortiz responde que esta es “inútil” si no tienen una aplicación clara y directa sobre el día a día de las personas. De este modo, se expresa que la educación fundamental buscaba transformar casi todos los ámbitos de la vida individual y colectiva, pero también una cierta subordinación de los elementos educativos a otros aspectos de la vida social como la salud e incluso el entretenimiento.

Este alcance de la educación fundamental también fue divulgado por medio del cine, y la producción y circulación de filmes desarrollistas como el anteriormente analizado para el caso haitiano de hecho ocupó un lugar importante en las tareas del CREFAL. El centro empleó a expertos en educación para asesorar la elaboración y proyección de filmes, en tanto consideraba que el aprendizaje por medio de la vista y el oído era clave para transmitir cierto tipo de conocimientos. Aunado a ello, se consideraba que los materiales audiovisuales tenían el poder de crear un estado emocional que volvía a la gente más receptiva a nuevas formas de pensar, sin sustituir por ello la interacción constante entre educadores y estudiantes. Además, el CREFAL tuvo la particularidad de “adaptar” ciertos filmes para su proyección en comunidades rurales con fines de contextualizar y facilitar los procesos de modernización (Molly, 2019, pp. 9-10).

Vale la pena resaltar que en México –como en tantos otros países– existía ya una serie de esfuerzos llevados a cabo en décadas previas para consolidar el cine educativo como instrumento de enseñanza. Gudiño (2018) observa que durante la década de 1920 y 1930 la Secretaría de Educación Pública ya había producido dos películas, y que otras agencias gubernamentales también habían explorado el medio para producir materiales

sobre diversos temas, como los hábitos higiénicos, la prevención de enfermedades, la vida en provincias fuera de la capital, la vida de los pueblos originarios, entre otros. La conjunción de este cine educativo con el cine desarrollista que fue explorado para el caso haitiano es visible en un cortometraje de 24 minutos producido por la UNESCO y el propio CREFAL en 1952, titulado *New Horizons* y traducido al castellano como “Camino a la vida⁵¹”. El cortometraje muestra los logros obtenidos después del primer año de funcionamiento del centro, así como parte del día a día de los estudiantes y su supuesto impacto en las comunidades⁵². Más allá de lo que el filme pretende mostrar sobre la labor temprana del CREFAL, vale la pena detenernos en qué era lo que expresaba sobre la educación fundamental, qué tipo de actores aparecían en el relato, y cómo se representaba a los sujetos a educar.

El cortometraje inicia con una voz superpuesta que, luego de presentar al CREFAL como un esfuerzo conjunto de la UNESCO, la OEA y el gobierno mexicano, sitúa geográfica y culturalmente a la sede en Pátzcuaro. El narrador, que nunca es nombrado, habla posteriormente de algunos aspectos generales sobre los cursos y caracteriza al tipo de estudiante que acudía al centro. Se dice, por ejemplo, que en la primera generación los estudiantes tenían una edad promedio de 30 años y que eran profesionistas de distintos ámbitos provenientes de nueve repúblicas latinoamericanas, aunque solo se menciona a Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, México y Perú. Incluso se dice que “no se trata de jóvenes universitarios sino de maestros con experiencia, de enfermeras profesionales, de directores de escuelas e ingenieros agrónomos que han

⁵¹ En el archivo digital de la UNESCO este filme aparece registrado como *New Horizons* (o *Vers l’Avenir*). Se encuentra en inglés y la ficha técnica indica que es de 1952: <<https://digital.archives.unesco.org/en/collection/films-and-videos/detail/f044aa1a-d839-11e8-9811-d89d6717b464/media/1fe78da1-d75c-6294-899e-9ac6fdc0617c?mode=detail&view=horizontal&q=fundamental%20education&rows=1&page=4>>. Sin embargo, el CREFAL digitalizó y subió a su canal de YouTube en julio de 2022 el mismo filme titulado como “Camino a la vida. La obra del CREFAL” <<https://www.youtube.com/watch?v=-SJs4KrsISA>>. Este se encuentra en castellano y la ficha técnica indica el año 1958, y como único responsable de la dirección y producción, al Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (que es actualmente el nombre oficial del CREFAL). Las versiones en inglés y castellano tienen el mismo guion y la misma narración, por lo que para este análisis se toman las citas en este segundo idioma.

⁵² Un cortometraje muy similar fue producido por la BBC sobre el centro de enseñanza inaugurado en Egipto, conocido como ASFEC (de Lotbinière, 1956). Este sigue una estructura muy similar a *New Horizons*: los estudiantes y especialistas “llegan” a las comunidades y, tras una serie de negociaciones con los pobladores, detonan una serie de transformaciones en la organización productiva y social que se toman como positivas.

venido a Pátzcuaro elegidos por sus gobiernos para aprender a utilizar mejor sus conocimientos y habilidades entre las gentes que más necesitan de ellos” (UNESCO y CREFAL, 1952, 3’15’’). Algunos de estos estudiantes son mostrados en cámara y se menciona su país de origen, mas no son presentados: no se conoce su nombre ni su profesión. Resalta, por cierto, que la única mujer que aparece es proveniente de Haití.

Estos estudiantes, según relata el cortometraje, tienen la consigna de “descubrir nuevos métodos educativos, porque la escuela a la que van es una escuela práctica en que los hombres importan más que los textos” (UNESCO y CREFAL, 1952, 2’10’’). El narrador describe de este modo la dinámica de los cursos: los estudiantes viajan a los poblados próximos a la Quinta Eréndira para familiarizarse con la gente y convencerla de ayudarles a implementar proyectos como parte de los cursos prácticos organizados por el centro, pues, según recalca, “la mejor manera de ayudar a las personas es enseñándoles a ayudarse a sí mismas” (UNESCO y CREFAL, 1952). Se señala también que, llegado el momento, cada estudiante debe elegir una especialización entre salud, agricultura y alfabetización, y así empezar con la tarea de encontrar aliados entre los pobladores y despertar su interés por participar en las actividades. A partir de aquí, hacia el minuto 5’19’’, el relato se vuelca a mostrar la diversidad de ámbitos de influencia de la educación fundamental y se intercala con clips que muestran las interacciones de los estudiantes con la comunidad, que siempre es nombrada como conformada por “las tarascas” y “los tarascos⁵³”.

En este sentido, el narrador señala que la educación fundamental comienza en el espacio doméstico, y a continuación se muestran y explican algunos de los cambios que fueron impulsados por las estudiantes mujeres del CREFAL, como colocar el metate en una superficie alta para que “las tarascas” no tuvieran que pasar horas de rodillas moliendo el maíz, o guardar la ropa en estantes en lugar de colgarlas en cuerdas dentro de los hogares, o dormir en camas para no dormir sobre el piso de tierra. Al respecto, la voz dice que “las mujeres tarascas se han demostrado dispuestas a ayudar a los estudiantes de Pátzcuaro a que sus casas sean un sitio más agradable”, y también se hace hincapié en la

⁵³ La denominación actualmente aceptada para el pueblo originario que habita en la región es *p’urhépecha* (castellanizado como “purépecha”).

participación de las niñas (“la nueva generación de dueñas de casa tarascas”) en las nuevas prácticas domésticas (UNESCO y CREFAL, 1952).

De este modo, a lo largo del cortometraje se enfatiza ese antes y después para las “aldeas tarascas” que se encuentran influenciadas por las acciones emanadas del CREFAL. Tal vez el segmento más llamativo en este sentido sea el que transcurre entre los minutos 10’20’’ y 12’02’’, cuando la voz superpuesta señala que las mujeres ahora toman clases de puericultura con estudiantes del centro y que luego vuelven a sus aldeas a enseñar lo aprendido. El narrador explica:

Desde luego no siempre han hecho las cosas así: cuando Pedrito cayó enfermo, su madre llamó a la curandera que tenía su remedio infalible: un huevo recién puesto por una gallina parda. Hay que pasar el instrumento de exorcismo por la cara y el pecho. La enfermedad cambia de aposento: se rompe el huevo en una vasija desde donde parecía ser mal de ojo. Se añaden unas gotas de alcohol, dos palillos cruzados sobre la vasija aprisionan el espíritu. Luego, el recipiente se coloca bajo la cuna para que pueda sacar el mal que aún ha quedado aposentado en el cuerpo del niño. Pero por más palillos que se crucen, el tifus no sale de la casa: en aldeas sometidas periódicamente a una epidemia los tarascos se han convencido ya de que el doctor y la aguja hipodérmica son mucho más eficaces que las viejas fórmulas mágicas, pero no hay suficientes médicos para atender a todos y aquí el Centro ha debido intervenir para enseñar a las gentes a hacerlo ellas mismas. A las chicas de las aldeas se les enseña la técnica de la inoculación y todas ellas quedan listas para actuar bajo las órdenes de un médico en cualquier momento. (UNESCO y CREFAL, 1952, 10’20’’)

De forma simultánea a la narración se muestran clips del supuesto ritual para exorcizar el mal de ojo de “Pedrito⁵⁴” e, inmediatamente después, se muestran clips de la interacción entre las comunidades y el personal médico en una jornada de vacunación. Tal vez se pueda suponer que ese salto narrativo de la explicación “tradicional” a la explicación científica busca sorprender a la audiencia, pero también busca demostrar que “los tarascos” están ahora convencidos de los beneficios de la medicina moderna.

⁵⁴ Aunque la aparición de “Pedrito” en *Camino a la vida* es más bien breve, es llamativa si lo consideramos a la luz del tropo del infante a quien le aqueja algún mal que, gracias a la intervención de los organismos internacionales y del gobierno, finalmente se puede tratar y sanar con la medicina moderna. Al respecto, véase el detallado análisis que elabora Yasser Martínez (2022) sobre el docudrama de cine de salud *Hombres marcados* de 1961.

Un tema que también parece en el cortometraje es la alfabetización. El narrador explica que esta es importante para el CREFAL en tanto “una de las misiones principales de la educación fundamental es la de ayudar al pueblo a ayudarse. Para hacerlo así, éste tiene que aprender a leer y escribir; mientras no lo haga, ignorará a las experiencias de otros hombres y los descubrimientos de la ciencia” (UNESCO y CREFAL, 1952, 15’32’’). Dicho lo anterior, el narrador relata una serie de cambios que fueron posibles porque las comunidades ahora poseían conocimiento y, a su vez, que ese conocimiento se formó gracias a los materiales específicos producidos para ellas:

El espíritu práctico de esta educación se subraya en los espectáculos de títeres y los alegres carteles y los sencillos libros de texto ideados por los estudiantes del centro. De este salen los libros y carteles especialmente dibujados y pensados para los tarascos. En las aldeas se advierte un espíritu nuevo: hombres y mujeres han decidido que era hora de utilizar ellos mismos todos esos conocimientos, y los tarascos se reunieron para discutir la forma colectiva de resolver sus problemas. (UNESCO y CREFAL, 1952, 15’56’’)

Es llamativo que se señale que estos libros y carteles fueron especialmente diseñados para “los tarascos”, pero que en ningún momento se mencione el idioma purépecha ni sus particularidades lingüísticas en términos de lo que ello significa para la enseñanza. Para esos años la alfabetización en “lengua vernácula” era ya un interés de distintas organizaciones; basta con mencionar el Proyecto de plan de educación indígena en lengua nativa tarasca, conocido como Proyecto Tarasco. Iniciado en 1939, estuvo a cargo del Consejo de Lenguas Indígenas bajo la dirección del lingüista estadounidense Morris Swadesh y, aunque duró poco menos de un año, detonó una serie de iniciativas similares para otras lenguas en las que colaboraron el Instituto Lingüístico de Verano, así como otras instancias de la administración pública mexicana (Barrera Vásquez, 1954)⁵⁵.

⁵⁵ En 1954, la UNESCO publicó la monografía *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. En este libro se incluye una serie de casos de alfabetización en diversos idiomas, entre los cuales destaca el de la alfabetización en lengua “tarasca”. El autor fue el antropólogo yucateco Alfredo Barrera Vásquez, quien fue director del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües del gobierno mexicano y en 1953 fue comisionado por la UNESCO para estudiar en la Somalia ocupada por Italia la posibilidad de iniciar en el territorio un programa de educación fundamental.



Ilustración 4. Fotograma de *Camino a la vida* (UNESCO y CREFAL, 1952) en el que se lee “Nadie es viejo para aprender a leer” en un cartel elaborado por estudiantes del Centro.

En el cortometraje también aparece un montaje en el que se aprecian distintas acciones iniciadas por pobladores de diversas comunidades a partir de ese nuevo conocimiento brindado por los estudiantes promotores de la educación fundamental. El narrador destaca que construyeron un centro comunal en Tzurumútaró, en Arocutín restauraron una iglesia en ruinas, en Cucuchucho construyeron un nuevo pozo, y en la isla de Jarácuaro proporcionaron la mano de obra para instalar electricidad con infraestructura que solicitaron al gobierno. Es interesante ver la forma en la que esto se plantea en el relato. La voz del narrador cierra el cortometraje apuntando:

A muchos kilómetros de distancia de la isla se movió una palanca y los cables tendidos sobre los techos de teja adquirieron vida: se había hecho la luz en Jarácuaro y en más de un sentido se empieza a hacer en las otras aldeas la luz del conocimiento y la práctica adquirido por sus habitantes. Hay entre ellos una nueva esperanza, un nuevo horizonte de futuro. Las aldeas mismas ofrecen a los niños otra alegría; para ellos se han hecho los campos de juego y cuando crecen tienen campos de deporte para fortificar la salud y la voluntad. En este sentido, el básquetbol forma parte tan integrante de la educación fundamental como el aprender a leer y escribir. Todo ello forma parte de la materia viva que se enseña en esa singular escuela de Pátzcuaro regida por las instituciones especializadas de las Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos con ayuda del gobierno del México. Pero lo que se ha hecho en el centro con medios sencillos

puede llevarse a cabo también en otras partes de América Latina... (inaudible)
(UNESCO y CREFAL, 1952, 22'52'')



Ilustración 5. Fotograma del cortometraje *Camino a la vida* (UNESCO y CREFAL, 1952). Un estudiante del centro participa en las clases de alfabetización con campesinos de Pátzcuaro.

Como en el caso del cortometraje *Acceptons ce devoir* (UNESCO, 1951c) y en continuidad con el tropo del cine desarrollista, este también cierra con una nota de esperanza transmitida por medio de la figura de los niños, quienes ahora parecen tener más y mejores oportunidades gracias a la modernización y al desarrollo, aunque ninguno de estos dos es mencionado explícitamente de este modo en la narración. Antes bien, se habla de la educación fundamental y de la forma en la que esta atraviesa tanto lo individual y privado (por ejemplo, con los cambios en los espacios domésticos) como lo colectivo y público (por ejemplo, con las nuevas formas de tratar enfermedades y la aparente nueva organización comunitaria para resolver problemas compartidos).

A pesar de los importantes logros divulgados por medio de la prensa y el cine, se ha considerado en distintas indagaciones historiográficas que el proyecto del Centro no logró sus objetivos iniciales, tal como en el caso haitiano. Para 1962 solo había dos centros

inaugurados de los seis que se habían completado inicialmente, y apenas unos 600 estudiantes habían completado los cursos de los 5000 que se habían estimado (Watras, 2010; Dorn y Ghodsee, 2012). Entre las causas, se ha reportado la poca claridad sobre las responsabilidades financieras y administrativas entre los gobiernos anfitriones y la UNESCO.

Sin embargo, es posible encontrar ecos de la educación fundamental en otros países de América Latina a partir de la capacitación de maestros en el CREFAL. Por ejemplo, en 1955, se reportaba en un artículo de *América Indígena* las acciones tomadas por un grupo de maestros y el gobierno nacional peruano para la conformación de un Centro de Educación Fundamental en Ccorao, en la región del Cuzco (Bravo Ratto, 1955). Este Centro era coordinado por maestros especialistas en educación fundamental encargados de instruir en educación básica, nuevas técnicas agropecuarias y actividades productivas como artesanías y tejidos con telar de mano, gracias a infraestructura provista por el Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación. No cuento con fuentes para saber hasta cuándo se mantuvo en funcionamiento este centro ni cuáles fueron las acciones emprendidas, pero pequeñas iniciativas como esta se implementaron a lo largo y ancho del continente. Otra de ellas fue la llevada a cabo por el maestro Miguel Soler al norte de Uruguay, donde fundó el Primer Núcleo Experimental de La Mina que se mantuvo en funcionamiento de 1954 a 1961. Soler formó parte de un grupo de educadores uruguayos que fueron becados por la UNESCO para formarse como especialistas en educación fundamental en el CREFAL entre 1952 y 1953. La iniciativa de Soler tuvo evaluaciones positivas por parte de la UNESCO, pero por conflictos con la administración educativa nacional de su país, dejó de recibir presupuesto y cesó labores (García Alonso, 2018). Es importante rescatar, sin embargo, la valoración que hizo Soler de su paso por el centro en Pátzcuaro:

El C.R.E.F.A.L. me hizo comprender la responsabilidad de la educación en esta tarea de aproximar las miserias del hombre presente a su grandeza de futuro. Y me indicó caminos. El círculo vicioso de la ignorancia, la miseria y la desesperación que mantiene ahogados a millones de hombres, puede ser vencido por la educación. Es posible, lo será siempre, hacer resurgir en el hombre el ansia de la vida plena. Despierto o adormecido, el impulso que nos lleva a todos hacia adelante es la fuerza más poderosa de la humanidad. Una parte de ella puede concretarla en mayor bienestar, en progreso creador, en elevación material y

espiritual. Pero para más de mil millones, por razones distintas y complejas, la idea de que es posible una vida sin hambre y sin desesperación, no pasa de ser una intuición, un anhelo o un hecho totalmente ignorado. (Soler en García Alonso, 2018, pp. 669-670)

En este breve pero valioso testimonio podemos sopesar que el uso del concepto por parte ya no de los organismos o gobiernos, pero al menos sí de quienes se formaron en el CREFAL, mantuvo cierta estabilidad: si su punto de partida es el reconocimiento de un estado de miseria, ignorancia, desesperación, y condiciones poco o nada óptimas para la vida, la educación fundamental habilita así una esperanza de futuro que implica “elevación material y espiritual” y las posibilidades de lograr una vida plena.

De cara a las ambiciones englobadas en el concepto, no debe sorprender que desde un inicio fuera cuestionado; primero por los expertos que en sus reuniones expresaron múltiples puntos de encuentro y desencuentro, y posteriormente por los funcionarios y diplomáticos del organismo. Según Watras (2010), al ver la ambición del programa y lo poco fructífero de sus resultados, delegaciones como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Francia e India comenzaron a retirar el apoyo político y financiero a la educación fundamental. Sin embargo, es importante recordar que en estos años comenzaba a hacerse cada vez más explícita la intención de impulsar valores liberales y democráticos ante la percibida amenaza del comunismo, y preocupaba la influencia ejercida sobre las mismas poblaciones rurales que la UNESCO ya llevaba años atendiendo por medio del programa de educación fundamental, aunque no de manera exitosa según se evaluó a su término. De este modo, para mediados de la década de 1950 y principios de la siguiente el concepto de educación fundamental sería ampliamente disputado y la terminología reemplazada.

El concepto, si bien desde un inicio se reconoció como difuso, intentó ser una especie de concepto “paraguas” con el que se buscó designar una miríada de actividades que trascendían el terreno estrictamente educativo y que al menos desde principios del siglo XX ya se llevaban a cabo en distintos países y territorios. Ya en 1953 Paul Essert, M. B. Lourenço-Filho y Angelica Cass (1953) señalaron que esas actividades eran en realidad parte del “movimiento” de la educación fundamental aunque no la llevaran por nombre, y aunque tampoco lo tuvieran las agencias y departamentos gubernamentales encargadas de su implementación. Estos autores destacan otros términos como “educación

de adultos”, “educación de masas”, “educación social”, o “educación complementaria y de emergencia”. También reportan que desde 1952, el boletín de la UNESCO que informaba sobre los avances en educación fundamental cambió de nombre a “educación fundamental y de adultos”, propuesta que también apoyó la Organización de Estados Americanos. Además, hay que considerar que el involucramiento de la OEA con el CREFAL no fue algo menor, y tal vez haya sido síntoma de la creciente influencia de los esquemas desarrollistas y de modernización impulsados por los Estados Unidos. Basta recordar que en la misma fundación de la OEA en 1948 se aprobó una declaración anticomunista entre los países firmantes (Pettinà, 2018, p. 69).

Tanto los proyectos piloto como los centros de enseñanza fueron considerados en su momento como un “fracaso” al no cumplir los objetivos iniciales. Este fracaso fue evaluado desde mediados de la década de 1950 por agencias de la ONU encargadas de auditar los esfuerzos. En el siguiente capítulo exploraré estos procesos de disputa con un poco más de detalle.

2.4 Conclusión. Sentidos y disputas en torno a la educación fundamental

Como se pudo apreciar a lo largo de este capítulo, en torno al concepto de educación fundamental se articularon una serie de prácticas vinculadas al primer gran programa educativo de la UNESCO. Este, en su mayoría, estuvo destinado a poblaciones rurales de África, Asia, América Latina y el Caribe, y sus dos acciones más relevantes fueron los proyectos piloto y los centros regionales de enseñanza en educación fundamental. Sobre estos se vertieron una gran cantidad de recursos y expectativas que, según han evaluado historiadores como Dorn y Ghodsee (2012), Jones (1990), Watras (2010) entre otros, no lograron concretarse en los periodos establecidos y por lo tanto se consideraron un “fracaso”.

Entre finales de la década de 1940 y principios de la de 1950 se publicaron distintos materiales que reportaban, ya se para un público especializado o para uno general, los avances y logros de estas iniciativas. Algunos de esos materiales, como cortometrajes y artículos en prensa y revistas especializadas, fueron retomados en este capítulo para dilucidar qué era lo que se estaba expresando sobre la educación fundamental y en torno

a ella. Se aprecian entonces similitudes y desencuentros en cuanto a la forma en la que el organismo y sus expertos hablaban de la educación fundamental en ese intento de discernir el para qué, el cómo y el quiénes de esta propuesta educativa. Estas fuentes, si bien no ofrecen un panorama completo de las discusiones, sí ofrecen pinceladas que permiten vislumbrar la red de relaciones que se forman alrededor de un concepto. Si en el centro de las discusiones exploradas en el capítulo anterior se encontraban los expertos convocados por la cúpula de la propia UNESCO para elaborar el plan que guiaría la propuesta de la educación fundamental a nivel mundial, en este encontramos a actores –también considerados expertos en sus respectivos campos– que se vieron implicados en los proyectos implementados en campo y que pudieron contrastar lo prescrito tanto con su experiencia del día a día como con el propio contexto local.

En el caso de los proyectos aquí abordados se observa que el organismo sigue una especie de guion para transmitir cierta imagen de la educación fundamental, tanto en los cortometrajes como en los artículos en prensa. En primer lugar, estos abren con una muestra de la desesperanza y miseria que abunda en las regiones, aunque sin duda en el Marbial se muestra un contexto mucho más devastador que en Santiago Ixcuintla y Pátzcuaro. También sobresale la perseverante misión de los expertos y especialistas de impulsar la educación fundamental en campo a pesar de las diferentes vicisitudes y obstáculos encontrados, como se ilustra con el caso de Métraux. Esta insistencia logra detonar el interés de los pobladores y campesinos que finalmente participan de manera efusiva en las actividades y proyectos promovidos por la UNESCO. Es llamativo que estos pobladores nunca son nombrados ni sus historias son detalladas; lo único que se destaca sobre ellos es que se encuentran sumidos en un estado de desesperanza y de prácticas arcaicas hasta que llega la educación fundamental y que, una vez logran adquirir ciertos conocimientos, toman las riendas para mejorar sus comunidades. Según los relatos de la UNESCO, con la educación fundamental se abre un nuevo horizonte de esperanza.

También se pueden encontrar visiones críticas con la educación fundamental en otro tipo de materiales, principalmente artículos publicados en revistas especializadas no necesariamente ligadas a la UNESCO y libros testimoniales en los que los autores acaso poseían un poco más de libertad para expresar su propio parecer. Algunos de estos –como Isidro Castillo, Mario Aguilera Dorantes, Pedro T. Orata y el propio Lloyd H. Hughes–

tenían vasta experiencia trabajando con iniciativas educativas en campo y no solo como “administradores”, como denunciaba Orata de otros funcionarios ligados a la educación fundamental. Entre las visiones que eran disputadas sobre esta, destaca el hecho de que los primeros tres opinen que no debía estar únicamente orientada a las áreas consideradas atrasadas. Antes bien, señalan que el mundo industrializado también debía ser contemplado dentro de la educación fundamental porque la diseñada para él también estaba presentando fallas y creaba sociedades basadas en la explotación. Otra visión disputada tiene que ver con que estos educadores consideraran que la UNESCO debía tener cautela con el uso acrítico de los medios de comunicación masiva, no solo para la enseñanza de ciertos contenidos, sino también por el énfasis excesivo en publicitar y divulgar los supuestos logros de los proyectos antes de tiempo. Finalmente, coinciden en que el concepto de educación no era algo nuevo y que ya desde su elaboración existían puntos débiles al no incluir del todo la perspectiva de los actores más involucrados con la educación en campo.

La confluencia de esta diversidad de actores, la profundidad de las discusiones y el hecho de que todos ellos apunten hacia una causa que se pretendía común pero que fue entendida y practicada de modos distintos remite, además, al internacionalismo educativo al que aludían Hofstetter y Schneuwly (2020). Con el ejemplo de los proyectos en Haití y México se aprecia que algunos de estos actores hacían de la organización un espacio educativo en el que distintas jerarquías y posiciones sociales compartían ese interés común que trascendía sus propios contextos nacionales a la vez que se mostraba que estos, como marcos de comprensión de sentidos y prácticas, son ineludibles.

La historia conceptual, como se discutió anteriormente, permite que a partir de los conceptos vislumbremos tanto los procesos políticos e históricos que impactan en el lenguaje como las prácticas y discursos que son movilizados con ellos. De este modo, se puede sostener que no hubo nunca una interpretación unívoca sobre la educación fundamental, y que distintos actores vinculados de una u otra forma con la propuesta educativa no dejaron de disputar muchas de las concepciones sobre las que se basaba esta. Aunque todo concepto político y social es polisémico por naturaleza, en el estudio del concepto de educación fundamental se debe considerar que este fue producido y difundido explícitamente por un actor educativo internacional que buscaba avanzar una visión

común y pretendidamente universal sobre la educación, y que ello era acompañado por objetivos específicos con los cuales se podía medir su “éxito” o “fracaso”. Quizá por eso sea que, al generalizarse las críticas desde distintos frentes durante estos años, el concepto haya comenzado a perder de algún modo su legitimidad. También puede que el concepto no haya logrado satisfacer a los actores que contaban ya con importantes trayectorias trabajando para la política educativa de sus respectivos países porque podían contrastar aquello que prescribía y buscaba lograr la UNESCO con las particularidades, condiciones y problemas del propio contexto, como recalcan Castillo y Aguilera Dorantes en distintos momentos.

En el siguiente capítulo exploraré parte de las tensiones vinculadas a ese cuestionamiento hecho a la educación fundamental con particular fuerza a partir de mediados de la década de 1950, e indagaré en los posibles nuevos elementos que se encuentran presentes en la expresión del concepto en fuentes pertenecientes a esos años.

Capítulo 3. El cuestionamiento a la educación fundamental: el declive del concepto y la consolidación de su reemplazo

Distintas indagaciones sobre las políticas educativas y de alfabetización impulsadas por la UNESCO han argumentado que la influencia política de Estados Unidos determinó el destino de la educación fundamental (Dorn y Ghodsee, 2012; Jones, 1990). En este capítulo abordaré parte de los debates y sentidos que se formaron en torno a este concepto en los albores de lo que comenzaba a definirse como Guerra Fría, que es como se ha conocido al conflicto geopolítico (y en la mayoría de los casos, armado) transcurrido durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX en el que las potencias norteamericana y soviética se disputaron zonas de influencia política, militar e ideológica a lo largo y ancho del globo (Pettinà, 2018).

Como concepto educativo transnacional, la educación fundamental también se vio implicada en esta disputa. Por ello, me interesa explorar en fuentes situadas entre mediados de la década de 1950 y principios de la de 1960 qué era lo que se expresaba sobre la educación fundamental, qué dejó de decirse y qué se empezó a incluir si las comparamos con las analizadas en los anteriores capítulos. Argumentaré que, para este momento, el aparato desarrollista propuesto por otras agencias del sistema de Naciones Unidas comenzaba a avanzar una visión de cambio social en la que la educación se comprendía de manera distinta a como fue entendida por la UNESCO y que, al mismo tiempo, la experiencia de la educación fundamental fue clave para definir la orientación desarrollista que la ONU impulsaría con fuerza a partir de la década de 1960. Para ello, organizo el capítulo en tres apartados: en el primero retomaré algunas de las tensiones geopolíticas que se manifestaban en la UNESCO para esos años; en el segundo abordaré las evaluaciones que elaboró la ONU para justificar el cambio de orientación de los programas hacia el desarrollo comunitario y, en el tercero, exploraré algunas expresiones del concepto en distintas fuentes de divulgación en la víspera de su reemplazo.

3.1 Tensiones geopolíticas en el sistema de Naciones Unidas

Philip Jones (1990, p. 51) ha argumentado que, desde su fundación, la UNESCO logró posicionarse como innovadora del pensamiento educativo por medio de la elaboración e impulso de distintos conceptos en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX. El cambio entre uno y otro concepto, según Jones, se debió más a compromisos de orden diplomático, a la rivalidad entre las agencias del sistema de Naciones Unidas y a las presiones por la distribución de los recursos financieros, que a una reflexión teórica y disciplinaria sobre la educación. Como conceptos que marcaron un giro en la orientación de los programas educativos de la UNESCO enlista, en orden consecutivo, a los conceptos de educación fundamental, desarrollo comunitario, alfabetización universal, alfabetización funcional, alfabetización orientada al trabajo, y alfabetización cultural. Me interesa detenerme en el breve tránsito que este historiador identifica entre el primero y el segundo.

Para Jones (1990, p. 53), la forma en la que la UNESCO abordó el desarrollo fue mucho más amplia e integral en comparación con los mandatos sectoriales de otras agencias de la ONU. Incluso argumenta que, con la educación fundamental y su énfasis en la participación democrática, la UNESCO criticó la mecánica de la asistencia técnica asumida por la ONU y el carácter alienante de muchos programas de desarrollo que comenzaban a implementarse durante la posguerra. Sin embargo, este ímpetu no se prolongaría mucho tiempo: si bien el enfoque de la educación fundamental fue una importante influencia en esos primeros años del sistema de Naciones Unidas, para 1955 esta sería disputada por otras agencias de la ONU. Jones señala específicamente el rol de la Oficina de Asuntos Sociales, con sede en Nueva York, que durante los siguientes ocho años dominó la orientación de la ayuda al desarrollo por medio del concepto de desarrollo comunitario. Según el historiador, este último fue comprendido como un enfoque orientado a servicios sociales de distinto tipo que tenía como efecto que se minimizara el papel de la alfabetización “al verla como tan solo una de una serie de estrategias que incluía la infraestructura física, las actividades funcionales (como salud y educación) y acciones para consolidar la conciencia y cooperación comunitarias” (Jones, 1990, p. 53). El desarrollo comunitario fue considerado un concepto “débil” para guiar la planeación

de programas, pero simultáneamente se consideró valioso para encubrir las relaciones de poder al interior de la ONU y darle legitimidad teórica al dominio de la Oficina de Asuntos Sociales (Jones, 1990, p. 54).

De cara a lo que fue nombrado como el “primer decenio sobre desarrollo⁵⁶” (1960-1970), la asamblea general de la UNESCO adoptó en 1961 una serie de propuestas apoyadas por la Unión Soviética que buscaban conducir a una Campaña Mundial para la Alfabetización Universal. En sintonía con “la guerra contra la ignorancia” declarada por distintos funcionarios de la UNESCO durante la segunda mitad de la década de 1940, una vez más se nombró al analfabetismo como un obstáculo para el progreso económico y social de los países y de la humanidad en su conjunto (Jones, 1990, pp. 53-54).

Si bien Jones (1990) se centra en las dinámicas de poder al interior del sistema de Naciones Unidas, los historiadores Dorn y Ghodsee (2012) vinculan la sustitución de la educación fundamental con la tensión geopolítica más amplia de la Guerra Fría. Ambos señalan que la UNESCO estuvo bajo un intenso escrutinio político a partir de la década de 1950, y sostienen que los programas educativos se vieron influenciados por los distintos compromisos ideológicos que debió asumir el organismo para poder operar.

La educación fundamental se vio así implicada en las discusiones sobre la relación del alfabetismo, el comunismo y la democracia. Recordemos que la UNESCO la concibió como una forma de ligar la educación con el desarrollo económico, y que sus metas también implicaban reducir y eliminar la pobreza, así como promover el cambio social gradual. Dorn y Ghodsee (2012, p. 378) sostienen que desde la década de 1950 esta postura fue criticada por diplomáticos estadounidenses, y como ejemplo destacan la segunda monografía de educación fundamental que se publicó en 1950 y llevó por título *Co-operatives and fundamental education*. Esta fue escrita por el francés Maurice Colombain, quien había sido funcionario de la Organización Internacional del Trabajo y

⁵⁶ Aunque la ONU reconocía el compromiso de “promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad y de emplear las instituciones internacionales para fomentar el progreso económico y social de todos los pueblos”, en la resolución 1710 de la Asamblea General en la que se aprobó el Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo se enfatizó mucho más el crecimiento económico que cualquier otro aspecto. Cabe mencionar que a este primer Decenio le siguieron el Segundo (1971-1980), el Tercero (1981-1990), y eventualmente los cambios de orientación hacia el Desarrollo Humano (1991-1999), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) y los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (2016-2030). Véase: “Documentación de la ONU: Desarrollo” en <<https://research.un.org/es/docs/dev/1960-1970>>.

del gobierno francés. En dicho trabajo, Colombain sostiene que las cooperativas, además de tener una función económica al promover la autonomía productiva y aumentar el poder adquisitivo de sus miembros, también tenían un importante valor pedagógico para las sociedades rurales, pues les ofrecía un espacio para aprender a atender sus necesidades en la práctica y de manera progresiva (Colombain, 1950, pp. 13-14). Esta asociación de los valores que ligaban la educación fundamental con la autoorganización de las comunidades por medio de las cooperativas le valió a la UNESCO la crítica de que el organismo, además de tener una influencia comunista, tenía el objetivo velado de promover el socialismo internacional con miras a establecer un único gobierno mundial (Dorn y Ghodsee, 2012, p. 381).

Es posible encontrar críticas que ligan a la educación fundamental con la tensión entre el comunismo y la democracia tan tempranamente como en 1953. Especialistas en educación como C. H. Dobinson, profesor de la Universidad de Reading, criticaron ampliamente la elección de la educación fundamental como concepto para abanderar la perspectiva educativa de la UNESCO. En un artículo publicado en el *British Journal of Educational Studies*, Dobinson critica, en primer lugar, que el organismo prestara demasiada atención y presupuesto a la educación en las supuestas zonas subdesarrolladas del mundo, y que esto en cierto modo sirvió para

desviar la atención de los delegados de problemas tan difíciles como: “¿Se puede educar a los jóvenes alemanes para que entiendan la democracia?”; “¿Se puede evitar que surjan el neofascismo y el neonazismo?”; “¿Puede la democracia proporcionar igualdad de oportunidades educativas tanto como el comunismo?”; “¿Puede Italia jugar un papel apropiado en la civilización occidental si tiene una alta proporción de analfabetos?”; “¿Puede un sistema educativo, en palabras de la Constitución, “preparar a los niños del mundo para las responsabilidades de la libertad”, si está dominado por el clero y es de carácter autoritario como en la España de Franco? Tales preguntas conducen a reflexiones difíciles y posiblemente a palabras duras.⁵⁷ (Dobinson, 1953, pp. 121-122)

⁵⁷ “By turning men’s attention –and much of Unesco’s slender budget- to the spreading of literacy among half-naked ‘backward’ races, one could deflect the delegates’ thoughts from such difficult problems as: ‘Can German youth be brought up to understand democracy?’; ‘Can Neo-Fascism and Neo-Nazism be prevented from arising?’; ‘Can democracy provide equality of educational opportunity as well as Communism can?’; ‘Can Italy play a proper part in western civilization if she has a high proportion of illiterates?’; ‘Can an educational system, in the words of the Constitution, ‘prepare children of the world for the responsibilities of freedom’, if it is dominated by the priesthood and is authoritarian in character as in Franco Spain? Such questions lead to hard thinking and perhaps to hard words.”

Dobinson considera así que la UNESCO utilizó a la educación fundamental en la planeación de su primer gran programa educativo para evitar involucrarse con conflictos políticos más cercanos al contexto europeo. A pesar de ello, sostiene que el organismo entró de cualquier modo –y velozmente– al campo de la política internacional al buscar atender cuestiones vinculadas al subdesarrollo y, por lo tanto, se vio necesariamente involucrado en la encrucijada entre los modelos comunista y democrático. Dobinson menciona también la presión que significó la promulgación en 1949 del Programa Punto Cuatro de Asistencia Técnica del presidente de los Estados Unidos, Harry S. Truman. La influencia de este sobre los planes para promover el cambio social dirigido se hacía así evidente, y Dobinson señala al respecto:

De hecho, el programa Punto Cuatro de Truman representa un loable reconocimiento por parte de los Estados Unidos de que la privación de recursos es el camino más rápido hacia el comunismo. De ello no se deduce que elevar a un hombre un escalón por encima de la pobreza extrema gracias a una vida algo mejor y a un mínimo de alfabetización vaya a inclinarlo hacia el capitalismo; pero el planteamiento es positivo y muestra fe en la naturaleza humana (...) Hoy en día, el miedo es la fuerza motriz de acciones y políticas que habrían tenido todo el encanto de la belleza si se hubieran inspirado en los principios cristianos o en la fraternidad básica del humanismo. Detrás de la acción occidental en materia de Educación Fundamental acecha un espectro burlón que nos dice (...): “En su conjunto, en los últimos treinta años, la población de la U.R.S.S. ha alcanzado la alfabetización.⁵⁸” (Dobinson, 1953, p. 123)

Dobinson reconocía además que la actividad de la UNESCO en cuanto a educación fundamental resultaba muy significativa para igualar los números de la Unión Soviética, siempre y cuando se alineara a los planes de los Estados Unidos para ello. En ese sentido, señala que la organización, para ese momento, se había “convertido gradualmente en el

⁵⁸ “... Indeed Truman’s Point Four programme represents a laudable recognition on the part of the U.S.A. that destitution provides the quickest path to Communism. It does not follow that to lift a man one rung above abject poverty by a little better living and a smattering of literacy is going to incline him to capitalism; but the approach is a positive one and shows faith in human nature (...) Today fear provides the motive power for actions and policies which would have had all the charm of loveliness had they been inspired by Christian principle or the basic brotherhood of humanism. Behind Western action in Fundamental Education lurks a mocking ghost which tells us (...): ‘On the whole, within the last thirty years, the population of the U.S.S.R. has achieved literacy’.”

centro de inspiración, información y acción de casi todos los programas de educación fundamental en cualquier parte del mundo no comunista⁵⁹” (Dobinson, 1953, p. 124).

Mientras la ONU optó por acentuar los proyectos de desarrollo comunitario en sus planes, el apoyo estadounidense al programa de educación fundamental fue disminuyendo, e incluso se denunció que sus metas se contraponían a los ideales estadounidenses de democracia (Dorn y Ghodsee, 2012, p. 375). Al respecto, Dorn y Ghodsee (2012, pp. 383-384) relatan, tomando como fuente un documento del Departamento de Estado de los Estados Unidos, que tan tempranamente como en 1953, los delegados norteamericanos entrevistaron a miembros del consejo ejecutivo de la UNESCO para determinar si el organismo se encontraba bajo control comunista, y aunque concluyeron que no, la acción era una clara muestra del constante escrutinio político al que se vio sometida la organización. Ambos historiadores también señalan que la Agencia de Inteligencia de los Estados Unidos (CIA) ya había iniciado en 1947 una investigación sobre las actividades de la UNESCO. La influencia estadounidense sobre esta también se haría visible con la designación como Director General del exbibliotecario del Congreso de los Estados Unidos, Luther Evans, tras la renuncia del mexicano Jaime Torres Bodet en 1952. Si tanto Huxley como Torres Bodet impulsaron visiones más “humanistas y globales”, así como una filosofía compartida basada en el impulso del conocimiento científico, Evans abogó por una visión de la UNESCO como una agencia técnica que debía promover la paz sin comprometerse ideológica o filosóficamente (Pavone, 2007, citado en Dorn y Ghodsee, 2012, p. 383).

En esta nueva visión técnica, a la UNESCO le correspondió el impulso de la alfabetización a nivel global. Sin embargo, como hemos visto ya a lo largo de este trabajo, con la educación fundamental también se buscaba eliminar la pobreza y mejorar las condiciones de vida en áreas “subdesarrolladas”, por lo que la organización entró en conflicto con otros programas y agencias de las Naciones Unidas. Dorn y Ghodsee (2012, p. 381), como también Jones (1990), señalan a la Oficina de Asuntos Sociales de la ONU

⁵⁹ Al mismo tiempo que valora positivamente el Programa Punto Cuatro, Dobinson critica la actitud de los Estados Unidos hacia la República Popular de China, y la influencia de esa actitud en la inclusión del país dentro de la UNESCO. Denuncia que, en cambio, se haya optado por la representación taiwanesa en el organismo, pues esto implicó que la RPC y sus programa de educación fundamental fueran financiados desde 1950 por la Rusia soviética (Dobinson, 1953, p. 126).

como un actor clave en esta contienda. Al adoptar la ONU la orientación al desarrollo comunitario y al ampliar el Programa de Asistencia Técnica, la Oficina intentó integrar el programa de educación fundamental a su propio trabajo, pero los estados miembros de la UNESCO comenzaron a cuestionar la eficacia y necesidad de un programa específico de educación fundamental.

Finalmente, otro punto que ha sido señalado como parte de las tensiones que habilitaron el reemplazo de la educación fundamental tiene que ver con las teorías que en esos años comenzaban a dominar el pensamiento sobre el cambio social dirigido. Por ejemplo, Dorn y Ghodsee (2012, p. 384) señalan que la aparición de las teorías de capital humano en la década de 1950 impulsó el interés de muchos académicos y especialistas sobre la educación como una inversión para el futuro, interés que tuvo además un repunte en 1957 cuando la Unión Soviética lanzó el satélite Sputnik y los académicos de las potencias de Occidente comenzaron a analizar con más profundidad la relación entre educación y desarrollo económico.

Quizás más importante haya sido el impacto de la teoría de la modernización, que desde finales de 1950 y hasta la década de 1970 fue clave para la planeación del cambio social. A grandes rasgos, esta teoría fue un intento, iniciado por científicos sociales norteamericanos en la década de 1950, de elaborar una teoría social integral que fuese capaz de explicar lo que estaba sucediendo en el mundo descolonizado, y que al mismo tiempo pudiera servir para orientar los cambios sociales, económicos y políticos de las regiones del llamado Tercer Mundo. La teoría de la modernización, cuyo principal exponente fue el sociólogo estadounidense Talcott Parsons, tomó como premisa que las sociedades tenían un patrón común de evolución social definido por sus avances tecnológicos, por la urbanización, por el aumento en la alfabetización y en los ingresos de la población, y por instituciones militares y burocráticas cada vez más complejas. Los teóricos pensaban la modernización como un proceso de homogenización en el que el Tercer Mundo se parecería cada vez más al Primero, proceso que necesitaba de ayuda y orientación externa para que dichas sociedades tradicionales dejaran atrás sus modos supersticiosos, pasivos, temerosos al cambio y económicamente simples (Gilman, 2003, p. 3-5). A diferencia de los primeros teóricos sobre el desarrollo, que para finales de la década de 1950 y 1960 mantenían una visión principalmente economicista del cambio

social, para los teóricos de la modernización la modernidad no solo se alcanzaría organizando la producción económica de forma distinta, sino también cambiando las normas culturales y sociales (Gilman, 2003, pp. 7-8). La relevancia de esta teoría es que fue adoptada por el gobierno de los Estados Unidos para orientar y justificar su doctrina de relaciones exteriores, así como su intervención en los países y regiones que consideró inestables. Acaso el ejemplo más visible de lo anterior sea la Alianza para el Progreso, iniciada en 1961 con el objetivo de brindar ayuda técnica y económica a América Latina y que para principios de la década de 1970 sería disuelta por la OEA.

A las anteriores tensiones también se debe agregar la presión que significó la revolución cubana de 1959 y su programa masivo de alfabetización iniciado un año después. Con Fidel Castro al frente, el gobierno cubano reportó en 1961 la reducción de la tasa nacional de analfabetismo de 23% a menos del 4%. Al demostrar que los estados socialistas eran capaces de redistribuir la riqueza para beneficio de los trabajadores, y de garantizar trabajo para la nueva población alfabetizada, “occidente fue retado a identificar y promover programas educativos que demostraran de igual modo la superioridad ideológica y práctica del capitalismo” (Dorn y Ghodsee, 2012, p. 386).

Con este trasfondo, me interesa analizar a continuación algunas de las “evaluaciones” que realizaron distintos expertos –algunos de manera individual, otros organizados en torno a grupos de trabajo de la ONU– sobre la educación fundamental de cara al cambio de orientación hacia el desarrollo comunitario.

3.2. Las evaluaciones de la educación fundamental y el cambio de orientación hacia el desarrollo comunitario

Para 1955, tanto voces expertas como funcionarios del sistema de Naciones Unidas cuestionarían por distintos medios la relevancia del concepto de educación fundamental de cara a otros esquemas de cambio social dirigido. Algunos cuestionamientos se plasmaron en revistas especializadas, otros más, en documentos internos de la ONU y la UNESCO. Por ejemplo, en 1956, el economista de origen inglés y radicado en Nueva Zelanda Horace Belshaw, quien también había sido funcionario de extensión rural de la FAO, publicó un extenso artículo en la revista especializada *Civilisations* en el que

argumenta por qué el enfoque de los proyectos comunitarios era mucho mejor alternativa que las ensayadas por la UNESCO como la educación fundamental o de masas. Para Belshaw (1956, p. 575) el enfoque de los proyectos comunitarios resultaba idóneo para el impulso del desarrollo económico y la mejora de las condiciones de vida de zonas rurales en tanto involucraba “la administración de los servicios económicos y sociales de un territorio para promover la aplicación coordinada de técnicas de extensión”, a diferencia de los esfuerzos anteriores que descuidaban estas dimensiones.

Aunque Belshaw habla con cierta cautela del “desarrollo comunitario”, define este, citando a McAuley, como el fortalecimiento de la coherencia de una comunidad, “su capacidad de autorregulación espontánea y su voluntad de participar activa e inteligentemente en planes de mejora que pueden trascender el ámbito del grupo local” (McAuley en Belshaw, 1956, p. 577). Partiendo de esta definición, el economista profundiza en esa crítica a la dimensión organizativa ya señalada, y dice:

Ha resurgido el interés por el enfoque comunitario; pero, salvo en uno o dos lugares como la India, se ha expresado como parte de la educación “fundamental” o “de masas” y como una forma de promover la mejora rural, con escasa atención a los requisitos administrativos para una extensión más amplia. En esencia, la educación fundamental es un conjunto de técnicas diseñadas para persuadir a las personas de que innoven y mostrarles cómo hacerlo. Se trata de una aplicación “multipropósito” de lo que en Estados Unidos se denomina educación por extensión. Además, necesitamos un principio de organización para que las técnicas puedan aplicarse con eficacia y competencia administrativa y sean coherentes con los planes y programas generales. La concepción de un proyecto comunitario ha tendido a ser la de una agencia o proceso dirigido a promover la autoayuda entre un grupo comparativamente pequeño de personas en una localidad circunscrita. Las demostraciones o proyectos piloto, incluso por parte de organismos internacionales, han sido a menudo similarmente circunscritos, o han sido parciales, haciendo hincapié en la salud, la educación o la producción agrícola.⁶⁰ (Belshaw, 1956, p. 580)

⁶⁰ “There has been a resurgence of interest in the community approach; but except in one or two places such as India, it has been expressed as explorations into «fundamental» or «mass education» as a means of promoting rural betterment, with little attention to the administrative requirements for wider extension. Essentially, fundamental education is a complex of techniques designed to persuade people to innovate and show them how. It is a «multi-purpose» application of what in the United States is called extension education. We need in addition a principle of organization so that the techniques may be applied with administrative efficiency and competence and be consistent with over-all plans and programmes. The conception of a community project has tended to be that of an agency or process directed to promoting self-help among a comparatively small group of people in a circumscribed locality. Demonstrations, or pilot-projects, even by international agencies, have often either been similarly circumscribed, or have been partial, emphasizing health, education or agricultural production.”

Para él, el enfoque de los proyectos comunitarios atendía los problemas que la planeación en torno a la educación fundamental no lograba resolver. En primer lugar, el hecho de que los requisitos administrativos eran pasados por alto; en segundo, que la educación fundamental tenía como principal propósito convencer a las personas del cambio y mostrarles el mejor modo de hacerlo, pero careciendo de eficacia para conseguirlo a mayor escala y con el gran problema de que no lograba ser del todo coherente con planes más amplios. En tercero, que la educación fundamental quedara por lo tanto circunscrita a los ámbitos más locales, y que los proyectos piloto no hayan logrado trascender como los organismos internacionales pretendieron que lo hicieran, aunque cabe destacar que no hace una mención directa a la UNESCO.

Quizá la crítica más incisiva a la educación fundamental podamos encontrarla en los informes que circularon entre las agencias de las Naciones Unidas entre 1955 y 1961. Con los resultados del proyecto piloto de Haití y de los centros regionales de enseñanza, el internacionalismo educativo impulsado por la UNESCO adquirió nuevos matices y la amplitud del propio concepto de educación fundamental fue cada vez más cuestionada. En 1955 la discusión sobre su pertinencia comenzó a figurar en la agenda del *Administrative Committee on Co-ordination* de la ONU, creado en 1946 para implementar los acuerdos entre el organismo y sus agencias y en donde estaban representados los directores de todo el sistema de Naciones Unidas (Mezzalama et al., 1999).

El grupo de trabajo de desarrollo comunitario de dicho comité –cuyos miembros no son dados a conocer en los propios documentos– consideró necesario elaborar una serie de *Working Papers* sobre la educación fundamental. En ellos, le recuerdan a la UNESCO la idea sobre esta que había sido consensuada en las conferencias generales de años pasados y los compromisos adquiridos por el organismo en cuanto a la colaboración con otras agencias de la ONU, además de elaborar una evaluación general de los centros regionales de México y Egipto (UNESCO, 1955).

Fue a la luz de estas últimas experiencias que el grupo elaboró una serie de recomendaciones y propuestas de modificación tanto para el concepto como para las acciones que este abanderaba. En un documento de trabajo que informaba el problema de las definiciones sobre las que operaba el programa de educación fundamental a casi una

década de su creación, se señala que el concepto se había usado, desde su adopción en 1946 por la primera Conferencia General de la UNESCO, de forma amplia y vaga en todo el mundo. Aunque se aclara la renuencia por parte del organismo a imponer una terminología uniforme o una definición estándar que corriera el riesgo de borrar la diversidad de objetivos y prácticas circunscritas en el concepto, en el documento de trabajo sí se sugiere que se operara sobre una definición mucho más “precisa” de la educación fundamental como punto de partida. De este modo, sugerían que

La educación fundamental es ese tipo de educación que tiene por objetivo ayudar a que los niños y adultos que no tienen la ventaja de la educación formal entiendan los problemas de su medio así como sus derechos y obligaciones como ciudadanos e individuos, adquieran el conocimiento y habilidades esenciales para la mejora progresiva de sus condiciones de vida, y participen efectivamente en el desarrollo económico y social de sus comunidades, haciendo pleno uso de las técnicas e infraestructura traídas a la comunidad desde afuera. Es fundamental en el sentido de brindar conocimiento y habilidades que son condiciones esenciales para alcanzar un estándar de vida alto. Brinda las bases de una educación para quienes nunca han ido a la escuela. Brinda las bases para el uso efectivo de técnicas de agricultura, salud, artesanías, y ocupaciones similares. Es educación –y esto a veces se ignora cuando el objetivo es lograr mejoras físicas– porque es esencialmente un proceso de comunicación de ideas y habilidades que se transmite a las mentes de las personas y no con el impacto directo a sus entornos o a sus cuerpos.⁶¹ (UNESCO, 1956a, p. 1)

También se plasmaba en el documento un posible conflicto entre las políticas para atender el analfabetismo y lo que ya había empezado a concebirse como subdesarrollo económico, pues en muchos casos los intereses se traslapaban y los recursos eran insuficientes para atenderlos todos. De este modo, en el debate sobre la pertinencia de la educación fundamental en el futuro de la UNESCO se reconocían dos posturas. Primero estaban

⁶¹ “‘Fundamental education’ is that kind of education which aims to help children and adults who do not have the advantages of formal schooling, to understand the problems of their environment and their rights and duties as citizens and individuals, to acquire essential knowledge and skill for the progressive improvement of their living conditions and to participate effectively in the economic and social development of their community, making full use of facilities and techniques brought to the community from outside. It is fundamental in the sense that it gives knowledge and skills which are an essential condition for attaining a higher standard of living. It lays the first foundation of education for those who have never been to school. It provides a basis for the effective use of technical services in agriculture, health, crafts and similar skilled occupations. It is education -and this is sometimes ignored where the purpose is to achieve physical improvements- because it works through the minds of people, and not by direct impact on their environments or on their bodies.”

quienes pensaban que no debían crearse sustitutos del sistema de educación primaria universal y obligatoria en el combate contra el analfabetismo, y que los recursos del organismo debían estar orientados a fortalecer dicho ámbito. En segundo, quienes opinaban que la educación fundamental debía ser un servicio remedial y de emergencia para en última instancia mejorar los estándares de vida de la actual población adulta y que las economías nacionales pudieran estabilizarse y prosperar. A lo anterior se sumaban también quienes asumían el deber moral de combatir la ignorancia y el analfabetismo a toda costa, cuestión que no se consideraba menor al argumentarse en el documento de trabajo que, si la población adulta se mantenía analfabeta, los niños que terminaran la educación primaria podrían olvidar las habilidades básicas de lectoescritura al ingresar a sociedades donde no se sabía leer ni escribir (UNESCO, 1956a).

Los documentos de trabajo muestran que funcionarios y especialistas en áreas afines a la educación fundamental denunciaban algunas inconsistencias ya no solo en textos y materiales en los que exponían sus posturas individuales, sino también por medio del esfuerzo colectivo que implicaba la existencia misma del grupo de trabajo. Pedían, así, que se reconsideraran las posturas del organismo con respecto a ella. Por una parte, hacían evidente la tensión entre este concepto y el de desarrollo comunitario. Por la otra, esta tensión se traducía en la distribución desigual de los recursos hacia los programas que estuvieran orientados hacia uno u otro enfoque. Por ello sugirieron que la educación fundamental fuera vista como un servicio educativo para el desarrollo social y económico, y que preferentemente se especificaran y redirigieran sus amplios propósitos hacia objetivos y tipos educativos más sectorizados, por ejemplo, la educación de adultos, la educación vocacional y técnica, y el desarrollo comunitario. Para la UNESCO, era necesario aclarar estos términos y dotarlos de especificidad para que los programas de asistencia técnica y la coordinación entre agencias de las Naciones Unidas de planearan debidamente y no se duplicaran esfuerzos en lo que ya empezaba a llamar áreas subdesarrolladas (UNESCO, 1956b, p.1).

El destino de los centros de enseñanza regionales también se jugó en esa disyuntiva. En 1959 el grupo de trabajo de desarrollo comunitario recomendó que la administración y orientación de estos centros cambiara antes de que cumplieran 10 años de funcionamiento en 1961, también como una medida cautelar ante la decreciente

contribución de la UNESCO que se proyectaba para principios de la nueva década. Plantearon así dos posibilidades: una primera propuesta era convertir a los centros de educación fundamental en centros regionales para el desarrollo rural y comunitario con el aval de la FAO. Una segunda propuesta era transferir los centros, tal como estaban orientados hacia la educación fundamental, a los gobiernos anfitriones (UNESCO, 1959a, pp. 8-9). El organismo optó por la primera opción, y determinó, al menos en el papel, que en 1961 los centros se convertirían en Centros Regionales para el Desarrollo Comunitario, con cambios consecuentes en el nivel y tipo de estudiantes aceptados en los programas de estudio y trabajo de campo, y en sus patrones de contratación de personal (UNESCO, 1960, pp. 16-17).

Un año después, en otro documento, el mismo grupo de trabajo expresaba lo siguiente sobre la relación entre la educación fundamental y el desarrollo comunitario:

Tal vez el paso más significativo en la orientación de los programas de la Unesco hacia el desarrollo comunitario durante el periodo evaluado ha sido la eliminación gradual del concepto de “educación fundamental”, que por muchos años ha sido causa de confusión por su similitud con “desarrollo comunitario”. Aunque el término “educación fundamental” persiste en algunos Estados Miembros, hay una aceptación creciente de “educación de adultos” y “actividades para jóvenes” como términos lo suficientemente amplios para cubrir el rango completo de la educación fuera de la escuela, con cualquier adaptación que sea necesaria. Es inevitable, por supuesto y siempre y cuando el desarrollo comunitario sea descrito en parte como un proceso educativo, que la frontera entre ciertos tipos de educación para adultos y desarrollo comunitario sea difícil de definir. Esto ocurre sobre todo en lugares donde la educación de adultos o alfabetización de adultos se lleva a cabo por departamentos de desarrollo comunitario, como en muchos países africanos (...) Si bien sería imposible y poco deseable imponer en los Estados Miembro una estructura administrativa estándar o política de desarrollo, aún así parece haber cabida para un estudio de las relaciones apropiadas entre varios tipos de educación de adultos y diferentes formas de desarrollo comunitario. Esto tal vez sea particularmente necesario tanto en los lugares donde las autoridades educativas sobrepasan las fronteras de la acción educativa hacia el desarrollo comunitario (...) y donde las autoridades de desarrollo comunitario asumen las funciones que deberían pertenecer a las autoridades educativas⁶² (UNESCO, 1961, p. 2)

⁶² “Perhaps the most significant step in orienting Unesco programmes towards community development during the period under review has been the gradual elimination of the concept of ‘fundamental education’, which for many years has been a cause of confusion because of its similarity with ‘community development’. Although the term ‘fundamental education’ still persists in a number of Member States, there

De este modo, el grupo de trabajo hace explícito el problema que representa la superposición entre uno y otro esquema, tanto en términos de las actividades que les correspondían como también en cuanto a lo que ello significaba para las autoridades involucradas. Quizás más sintomático aún sea que el grupo problematice los sentidos que adquieren ambos conceptos en los contextos particulares en los que son usados, por lo que sugieren que “educación fundamental” sea reemplazada por términos mucho más concretos, como educación de adultos y actividades para jóvenes.

De cara a estas valoraciones críticas con la educación fundamental, quisiera analizar ahora algunas fuentes en las que se continúa hablando de ella y que datan de los mismos años en los que se pedía el reemplazo del concepto.

3.3 Expresiones de la educación fundamental en la víspera de su reemplazo

En este apartado exploraré algunas de las expresiones de la educación fundamental en distintos números de *El Correo de la UNESCO* que datan de entre 1955 y 1961. La intención es cuestionar si los conflictos geopolíticos, las tensiones y las valoraciones críticas que se describieron anteriormente se ven de algún modo reflejadas en el relato de la UNESCO sobre la iniciativa que en esos años se consideraba como el más importante legado de la educación fundamental: los centros de enseñanza regionales y nacionales.

Georges Fradier, periodista y escritor francés que colaboró con la UNESCO desde 1949, publicó en 1955 un artículo en *El Correo* en el que reportaba el trabajo del centro de enseñanza en educación fundamental establecido en Sirs-el-Layan, Egipto, dos años

is an increasing acceptance of ‘adult education’ and ‘youth activities’, as being sufficiently broad to cover the whole range of out-of-school education, with whatever adaptations may be necessary. It is, of course, inevitable, so long as community development is described as in large part an educational process, that the borderline between certain types of adult education and community development will be difficult to define. This is particularly so where adult education or adult literacy is carried out by departments of community development, as in a number of African countries (...) Whilst it would be impossible and undesirable to impose on Member States any standard administrative structure or development policy, there still seems to be room for study of the appropriate relationship between various types of adult education and different forms of community development. This may be particularly necessary both where educational authorities over-step the borderlines of educational action into community development (...) and where community development authorities take upon themselves functions which more properly belong to education authorities.”

antes. En el texto Fradier repite algunos tropos que encontramos en los materiales que hablaban sobre la gente que habitaba el Valle de Marbial en Haití y las cercanías a Pátzcuaro en México, aunque el tono de estos cambia para expresar un valor positivo aparentemente intrínseco. Por ejemplo, señala que, en las aldeas cercanas al centro, ubicado en la actual gobernación de Menufia, la vida dura poco por las condiciones del entorno, pero al mismo tiempo señala que “se dice que desde la época de las pirámides no ha habido ninguna degeneración en la raza” y los *fellah*, que es como se conoce a los campesinos de la región, conservan todavía su “fuerza” y “dureza”, sus “brazos musculosos” y sus “hombros anchos” (Fradier, 1955, p. 5). Lo interesante del relato es que expresa que estos habitantes, sin degeneración racial alguna, tenían ahora la oportunidad de convertirse en ciudadanos gracias a la educación fundamental. Al respecto, Fradier señala:

Pero cuando tales condiciones económicas se combinan con la falta de higiene y la sobrepoblación, no es fácil encontrar soluciones que lleguen a la raíz del problema. En este caso no podemos decir “el Gobierno sólo tiene que hacer esto y lo otro”; los servicios sociales oficiales de Egipto son ejemplares por su alcance y buen sentido. Pero ¿qué se puede hacer en realidad, no para conseguir reformas milagrosas, sino simplemente para ayudar a estas personas a llevar una vida menos dura y menos limitada? Y después, ¿cómo hacerles participar en los intercambios económicos, técnicos, políticos y culturales que son la moneda de cambio de la civilización moderna? ¿Cómo convertir a este pueblo inarticulado en un conjunto de ciudadanos con plenos derechos? Estas son las preguntas que se plantean hoy en día los cien miembros del centro de educación fundacional Sirs-el-Layyan.⁶³ (Fradier, 1955, p. 6)

En el centro de estos esfuerzos por convertir a los aldeanos egipcios en ciudadanos con plenos derechos, Fradier coloca a los estudiantes que se encuentran capacitándose en el centro de educación fundamental. A diferencia de los materiales anteriores sobre el CREFAL en el que los estudiantes no son tan protagónicos como sí lo son los pobladores,

⁶³ “But when such economic conditions are combined with lack of hygiene and over-population, it is not easy to find solutions which go to the root of the trouble. We cannot in this instance say “the Government need only do so and so”; Egypt’s official social services are exemplary in their scope and good sense. But what can in fact be done, not to bring about miraculous reforms, but simply to help these people to lead lives that are less hard and less narrow? And, after that, how can they be brought to share in the economic, technical, political and cultural exchanges which are the currency of modern civilization? How can we turn this inarticulate people into a body of citizens enjoying full rights? These are the questions facing the hundred members of the Sirs-el-Layyan fundamental education centre today.”

en este artículo los cursillistas del centro son mostrados como la fuerza promotora del cambio y se aborda con un poco más de complejidad su forma de trabajar.

Fradier relata, por ejemplo, la forma en la que estos se acercaban a los aldeanos con la fórmula del “solo queremos ayudarles a ayudarse a sí mismos”. Sin embargo, señala que, aunque sea una buena manera, “por mucho que se hable no conseguirán hacerla comprensible para los campesinos, que tienen poca fe en las innovaciones y huyen automáticamente de la idea de cualquier esquema nuevo” (Fradier, 1955, p. 7). La labor de convencimiento parece ser así un punto clave para la educación fundamental, lo cual, por cierto, refuerza la crítica de Belshaw sobre esta como un conjunto de técnicas para la persuasión. Para Fradier esto sería algo positivo, e incluso sostiene que

Si se tuviera que describir en una sola frase su labor en las aldeas elegidas, se podría decir que en todos los casos los alumnos han logrado algo inaudito: han creado verdaderas comunidades. Valiéndose de diversas tácticas, están haciendo nacer poco a poco una vida organizada en las aldeas, mediante la auto-realización de grupos de hombres con conciencia cívica, “líderes” en potencia de un sistema que, basado en el servicio, es el núcleo de una democracia local.⁶⁴ (Fradier, 1955, p. 7)

Los estudiantes serían así no solo los responsables de detonar el cambio, sino también de convertir las aldeas en “verdaderas comunidades”. El énfasis hecho en la creación de líderes comunitarios y en la promoción de una nueva forma de organizar la vida local nos remite también a ese ímpetu democrático que proliferaba en esos años, aunque en ningún momento contrapone Fradier este ideal a la posibilidad de una sociedad supuestamente comunista. Al mismo tiempo en el que habla del rol de los estudiantes en el “descubrimiento” de los líderes locales, el autor parece justificar que la llegada de estos no fue un acto de imposición, sino que brindaron a los aldeanos el conocimiento necesario para que ellos mismos tomaran conciencia de los cambios que resultarían convenientes para mejorar sus propias condiciones de vida. De este modo, Fradier relata:

Los aprendices del centro tuvieron, de hecho, que descubrir en la aldea cualidades de organización e iniciativa cuya existencia los propios aldeanos nunca habían

⁶⁴ “If its efforts in the villages selected had to be described in a single sentence, it could be said that in every instance the trainees had achieved something unheard of: they have created true communities. Using a variety of tactics, they are gradually bringing into being an organized village life, by giving self-realization to groups of men with a civic conscience, potential "leaders" in a system which, based on service, is the nucleus of a local democracy.”

sospechado. Los estudiantes no crearon la cooperativa, sino que se limitaron a ayudarla a nacer. Ciertamente defendieron, y de forma muy persuasiva, las virtudes del trabajo en común y explicaron el funcionamiento de las segadoras, pero nunca postularon la necesidad de un tractor. En realidad, el pueblo contaba con líderes potenciales cuyas capacidades no se estaban aprovechando; y son éstos los que ahora forman el consejo de la cooperativa, con su presidente, tesorero, secretario y demás hombres de todas las edades, que se reúnen ceremoniosamente para discutir las cosechas que se van a sembrar, el mantenimiento del tractor y las herramientas y la liquidación de la deuda contraída para su compra. Son hombres que, por primera vez en su vida, sienten que gestionan su futuro, que dirigen sus propios asuntos y deliberan sobre ellos públicamente, en lugar de limitarse a sufrir en silencio y someterse al destino. (Fradier, 1955, p. 8)

Se aprecia entonces que, gracias a los estudiantes, las “cualidades de organización e iniciativa” latentes en los aldeanos son aprovechadas al máximo y se detona una serie de cambios en la vida política y económica del lugar. La dimensión subjetiva aparece nuevamente en los relatos divulgados por la UNESCO sobre la educación fundamental cuando Fradier señala que estos hombres, en lugar de “sufrir” de manera aislada, hacen pública la resolución de los problemas colectivos y asumen la potestad de decidir sobre su propio futuro, proceso que además se esboza como armónico y siempre consensuado.

Un elemento que en el relato de Fradier aparece de manera secundaria pero que es de suma importancia en las discusiones sobre la educación fundamental exploradas en el apartado anterior es el rol de la alfabetización. Al respecto, el autor señala que el aprender a leer y a escribir no resulta una habilidad suficiente para resolver los problemas en la actualidad, mucho menos para una comunidad campesina en la que el analfabetismo “no es más que un problema entre muchos otros” (Fradier, 1955, p. 8). En ese sentido, resalta las razones por las que a algunos miembros de la comunidad les ha interesado alfabetizarse:

Un hombre quiere leer para conocer mejor el Corán; otro, para poder revisar sus facturas y formularios fiscales. La mayoría quiere tener acceso a los conocimientos prácticos que proporcionan los folletos y libros que ya se exhiben en sus salas de reuniones: manuales sobre agricultura, cooperativismo o trabajos menores, y folletos ilustrados sobre higiene, enfermedades del ganado o plagas del algodón. Esta mina de información valiosa está ahí, al alcance de la mano; y cada campesino

siente que podrá aprovecharla plenamente tan pronto como haya completado el curso que sigue a conciencia⁶⁵ (Fradier, 1955, p. 9).

La alfabetización sería así una puerta de entrada a otros conocimientos que les servirían tanto para la vida diaria como para la vida espiritual en la que tanto hacía énfasis Julian Huxley cuando hablaba de los horizontes de expectativa que sería posible inaugurar con la educación fundamental. Igual de importantes son las conclusiones a las que Fradier dice que llegan las estudiantes encargadas de los cursos de alfabetización en las aldeas de Sirs-el-Layan: “¿Importar el progreso hecho ya desde fuera? Inútil, ridículo. Incluso los mejores ejemplos de progreso dejarían indiferente a la comunidad: la gente ni siquiera los miraría. Sería como obsequiarle un refrigerador a un fellah que no tiene nada que poner en él y que jamás ha visto una lámpara eléctrica. No; el verdadero progreso tiene lugar en la mente, viene de adentro⁶⁶” (Fradier, 1955, p. 10). De este modo, se resalta el carácter subjetivo de la educación fundamental pero también la importancia de incentivar cambios que sean coherentes con las necesidades locales y culturalmente situadas. Se aprecia también que la dimensión educativa de la educación fundamental, al menos como es expresada en el texto de Fradier, continúa englobando otros aspectos de la vida social – como la organización económica por medio de cooperativas y asambleas– e incluso se insiste en no verla nunca reducida al acto de alfabetizar.

Este sentido de la educación fundamental se puede ver expresado de manera muy similar en un artículo de *El Correo* publicado por el cineasta británico Alexander Shaw (1957) sobre el centro nacional de educación fundamental establecido en Klay, Liberia. Al igual que el texto de Fradier, el relato se centra en el quehacer de los estudiantes que acuden a formarse como promotores de la educación fundamental en el centro, fundado en 1949 con el esfuerzo conjunto del gobierno liberiano y la UNESCO. Shaw caracteriza

⁶⁵ “One man wants to read so that he shall know the Koran better; another, so that he can examine his bills and tax forms. The majority want to have access to the practical knowledge provided by the pamphlets and books already displayed in their meeting-rooms manuals on agriculture, co-operative farming or odd-jobbing, and illustrated pamphlets on hygiene, cattle diseases or cotton pests. This mine of valuable information is there, within reach; and each peasant feels that he will be able to take full advantage of it just as soon as he has completed the course he is conscientiously following.”

⁶⁶“Import progress ready-made from outside? Useless, ridiculous. Even the finest examples of progress would leave the community indifferent people would not even look at them. You might as well give a refrigerator to a fellah who has nothing to put in it and has never set eyes on an electric lamp. No; true progress takes place in the mind, it comes from within.”

el perfil de los estudiantes y se aprecia la diferencia entre estos y los estudiantes de la primera generación del CREFAL que fueron presentados en el cortometraje de 1952. Quienes acuden al centro de Liberia, señala Shaw, son en su mayoría hombres jóvenes que acuden con sus esposas, a quienes también se les instruye en el cuidado de los niños, tareas domésticas y nutrición, mientras que “quizás, también, adquieren inconscientemente cierta idea sobre los derechos de la mujer” (Shaw, 1957, p. 28). Los hombres, en cambio, deben tener algún tipo de educación formal (por lo general, primaria) y deben proceder de alguna aldea. Ellos son formados como maestros de primaria con el objetivo de que, de regreso a sus aldeas, puedan poner en funcionamiento una escuela en caso de ser necesario. Shaw destaca que, además de aprender los principios de la educación fundamental, los estudiantes aprenden también cómo acercarse a los aldeanos: “se les enseña a fondo el doble enfoque de la educación fundamental: aprende de los aldeanos cosas que puedas llevar a otros lugares, y ofrece a los aldeanos lo que has aprendido en otros lugares” (Shaw, 1957, p. 28).

El autor narra la experiencia de dos estudiantes graduados del centro, Moses y Siafe, quienes a pesar de no ser “particularmente buenos ni particularmente malos” en los cursos, poseían otras habilidades que les permitieron establecer buenas relaciones en Ghangbanma, aldea en la que realizaron prácticas durante cuatro meses. Shaw relata que Moses, su “brillante esposa” llamada Fata, y Siafe lograron detonar una serie de cambios en la aldea al liderar ellos con el ejemplo, pues en sus propios hogares pusieron en práctica lo aprendido en el centro de Klay, como usar fogones altos para no tener que hincarse, mantener la casa limpia y el agua en recipientes cubiertos, y procurar que sus hijos se mantuvieran “razonablemente limpios y bien vestidos”. Los vecinos de la aldea fueron testigos de estos cambios y los egresados del centro les ayudaron a implementar las nuevas prácticas en sus respectivos hogares con cierto éxito, aunque señala Shaw que, si bien los interesados no representaban a la mayoría, esos pocos “pronto se convertirán en muchos” (Shaw, 1957, p. 29). El artículo cierra con una nota celebratoria del centro y las expectativas que se abren para su futuro gracias al interés que tenían en él figuras políticas importantes como Wilhelmina Bryant o “Madre Dukuly”, como era conocida en Liberia:

El Centro ha pasado a manos de una directiva liberiana, pero la Unesco tiene su corazón en el proyecto y seguirá apoyándolo enviando especialistas cuando sea necesario. De hecho, dos de ellos seguirán trabajando allí bajo la dirección de la

ya legendaria Miss Wilhelmina Bryant. En el marco de una beca de la Unesco, la Srta. Bryant visitó Nueva Zelanda, Samoa, India y Egipto que felizmente le revelaron los secretos más profundos de sus técnicas de educación fundamental. Ella los ha tomado todos, los ha añadido a los métodos liberianos y a partir de esta mezcla desarrollará enfoques aún más nuevos y adecuados para la tarea de elevar el nivel de comprensión de la gente de su país.⁶⁷ (Shaw, 1957, p. 29)

De este modo, se aprecia que para estos años se hablaba de la educación fundamental todavía como una iniciativa relevante para distintos contextos nacionales y locales, independientemente de las recomendaciones hechas por el grupo de trabajo de desarrollo comunitario del comité administrativo de la ONU elaboradas desde 1955. Otra fuente que permite observar esta relevancia persistente en los relatos sobre la educación fundamental, aunque con cambios en el lenguaje que serán analizados a continuación, es un artículo de 1956 publicado en *El Correo* en el número conmemorativo del aniversario número 10 de la UNESCO. El texto, sin ninguna autoría señalada, se titula “El ciclo infernal: ignorancia y pobreza⁶⁸” y se centra en las labores de educación fundamental llevadas a cabo a lo largo de los primeros diez años del organismo (UNESCO, 1956c). Es sugerente que se hable de la educación fundamental como un paso más complejo en la atención al problema percibido de la ignorancia y, al respecto, se relata:

Se empleaba entonces una expresión un poco ampulosa: “cruzada contra la ignorancia”. La cruzada tomó, primero, la forma de campañas de alfabetización; después, la de trabajos de más profundidad calificados de “educación fundamental”. En pocos años los primeros esfuerzos han obtenido resultados innegables. Algunos países de América Latina y de Asia Meridional han visto descender la proporción de analfabetos de un 60 a un 40% e incluso a menos (...) Pero nadie pretendía ya que, para vencer la ignorancia, bastase con el alfabeto y las cuatro operaciones elementales (...) Si poblaciones enteras sufrían por ser ignorantes (...) es que sufrían de hambre, falta de higiene o enfermedad, o de todo

⁶⁷“The Centre has been handed over to Liberian direction but Unesco has its heart in the affair and will continue to support it by sending specialists when they are required. Indeed, two will continue to work there under the directorship of the already legendary Miss Wilhelmina Bryant. Under a Unesco fellowship, New Zealand, Samoa, India and Egypt were visited by Miss Bryant and happily gave up the deepest secrets of their fundamental education techniques. She has taken them all, added them to Liberian methods and out of this mixture will develop still newer and more suitable approaches to the task of raising the level of understanding of her country people.”

⁶⁸ Nótese que la versión en inglés del artículo lleva por título “A human approach to progress”, mientras que la versión en francés se titula “Un homme sur deux ne sait pas lire”. Desconozco cuál versión se editó primero y por qué se eligieron títulos tan distintos para los tres casos, pero el contenido de los tres artículos es casi idéntico.

ello a la vez, y además de humillación. La educación fundamental se definió como la lucha concertada contra obstáculos precisos: la rutina, la inercia, el aislamiento a cuya existencia era imposible resignarse. (UNESCO, 1956c, p. 24)

La relación entre la alfabetización y la educación fundamental, que se pedía fuera revisada en las evaluaciones del programa desde 1955, se expresa aquí para destacar la insuficiencia de la primera. Como plantea el texto, el “problema” de la ignorancia no puede resolverse solo con la enseñanza del alfabeto porque impacta en todos los aspectos de la vida social e individual. Además, se plantea que el carácter multifactorial del fenómeno fue tempranamente anticipado por los “pioneros” (UNESCO, 1956d, p. 25) de la educación fundamental, quienes consideraron que “la agricultura, la cría de ganado, la higiene, la cocina, la puericultura, y, según los casos, los tejidos, la albañilería, la alfarería o el trabajo de hierro: todo había que enseñarlo al mismo tiempo que la lectura. Aún había que enseñarles algo más [a las comunidades campesinas]: la confianza en sí mismos y en los demás...” (UNESCO, 1956c, p. 25). Los estudiantes de los centros encargados de formar a los promotores de la educación fundamental son situados en la médula de este proceso. Al respecto, se enfatiza que el enfoque de esta implica incentivar un cambio gradual que en ninguna circunstancia es impositivo:

En Egipto, como en México, [los estudiantes] se pusieron a trabajar en los pueblos que rodean el centro y que constituyen sus “laboratorios”. Su misión no era, sin duda, consagrarse al progreso de los fellahs o campesinos del Delta ni de los indios Tarascos. Sin embargo, comprendieron enseguida que su enseñanza debería contribuir, en primer lugar, a una mejor existencia de aquellos que les acogían. Aprendieron que el secreto de la educación es el espíritu de colaboración con poblaciones que hay que educar. No tenían beneficios que repartir, ni instituciones caritativas [*sic*] que establecer. Se perfeccionaron en su oficio y adquirieron una suma incalculable de experiencia práctica. Pero, sobre todo, este enriquecimiento les ha persuadido de que el primer servicio que hay que rendir a las clases más desheredadas de su país es liberarlas de su fatalismo (...) Necesitaban aprender que eso no es el destino; que las enfermedades, el tanto por ciento de interés, el hambre, la mortalidad infantil no son producto de la suerte, sino problemas que hay que resolver. (UNESCO, 1956c, p. 25)

Las referencias al “espíritu colaborativo” implícito en la educación fundamental y la aparente crítica a los esquemas de ayuda que solo reparten beneficios sin asegurar los

cambios a mediano, corto y largo plazo es relevante en tanto posiciona el trabajo de la UNESCO como algo distinto, aunque no sabemos a cuáles otros actores de la escena internacional apelaba Fradier. Tal vez más llamativo sea el hecho de que los estudiantes, de acuerdo con el relato del autor, se apropien del concepto de educación fundamental y lo expandan para englobar la dimensión subjetiva que ya anticipaban expertos como Alfred Métraux desde la década de 1940:

Un alumno de Sirs-el-Layan contestando a un formulario en 1954, manifestaba: “La educación fundamental no es sencillamente una empresa de reforma que consiste en luchar contra la pobreza, la ignorancia y la enfermedad por medio de ciertas técnicas. Es una empresa revolucionaria que se propone transformar la mentalidad de los pueblos insuficientemente desarrollados –desde el punto de vista económico, científico, etc.—y despertar en ellos la conciencia de sus necesidades y la voluntad de elevar su nivel de vida con sus propios medios. (UNESCO, 1956c, p. 25)

Que la educación fundamental sea tomada como un camino para “despertar la conciencia” de comunidades enteras no es menor, y la versión en inglés del texto incluso añade lo siguiente al párrafo anterior: “Organizadores, educadores, líderes del progreso social, todos ellos deben ser reclutados para encabezar un movimiento masivo. Esta es la tarea que se han fijado los dos centros internacionales. Actualmente, 228 de ellos han sido formados en Pátzcuaro y 91 en Sirs-el-Layyan. Se necesitan miles. Algún día serán miles⁶⁹” (UNESCO, 1956c, p. 25). La expectativa del cambio social detonado gracias a la labor de la UNESCO, en este caso por medio de la formación de promotores en los centros regionales de educación fundamental, aparece así con fuerza para estos años.

En contraste con lo que reflejan los materiales analizados en este apartado –es decir, que la educación fundamental no había perdido su relevancia y que seguía siendo un concepto con el cual se entendía e impulsaba la transformación de una diversidad de prácticas– la Conferencia General de la UNESCO sostenida en 1958 decidió alertar sobre la confusión causada por su uso. Luke Evans, entonces Director General, animó a los estados miembros a encontrar una terminología apropiada que pudiera ser utilizada en

⁶⁹ “Organizers, educators, leaders of social progress –all of them must be recruited to head a mass movement. This was the task laid down for the two international centres. At present, 228 of them have been trained at Patzcuaro and 91 at Sirs-el-Layyan. Thousands are needed. Some day, there will be thousands.”

todo el mundo para hablar de cualquier educación que estuviera orientada a adultos y jóvenes por fuera de los sistemas escolares formales. De este modo, recomendó discontinuar tan pronto como fuera posible el uso del término “educación fundamental” en todos los documentos oficiales del organismo (UNESCO, 1959b, p.18). Es sugerente que dicha recomendación se incluya en una sección titulada “Educación fuera de la escuela” del acta de resoluciones y que, inmediatamente a continuación, se mencione que

Se autoriza al Director General a ayudar a los Estados Miembros en el desarrollo de la educación fundamental y, en particular: A llevar a cabo actividades y estudios experimentales en esferas tales como la alfabetización de adultos y la producción y ensayo de materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura y la educación audiovisual; b) A fomentar y ayudar la producción de materiales de lectura para los nuevos alfabetizados; c) A seguir administrando los centros internacionales de educación fundamental para América Latina y para los Estados árabes, en cooperación con las Naciones Unidas, los organismos especializados competentes, la Organización de los Estados Americanos y los gobiernos de los dos países huéspedes; d) Participar en las actividades de los Estados Miembros que lo soliciten, especialmente en el planeamiento y funcionamiento de los servicios y centros nacionales de educación fundamental; e) Cooperar con las Naciones Unidas y otros organismos especializados y con otras organizaciones apropiadas en las tareas antes señaladas y en la promoción y ayuda a programas globales de desarrollo comunitario. (UNESCO, 1959b, p. 19)

Se observa así que, a pesar de la recomendación, la UNESCO planeaba continuar incentivando múltiples labores vinculadas a aquello que había sido entendido como educación fundamental en las prácticas del organismo pero que, como sugiere el último inciso de la cita, sería en adelante entendido como desarrollo comunitario. Lo cierto es que el concepto no desapareció del todo en el vocabulario del organismo, mucho menos en el de la discusión sobre la búsqueda de una educación mínima y común para las poblaciones desfavorecidas del mundo, que para ese momento también eran llamadas en desventaja, atrasadas o subdesarrolladas.

En estos años en los que se discutió su pertinencia aparecen nuevos elementos en el debate sobre la educación fundamental. Aunque no profundizaré en ellos, quisiera tan solo resaltar brevemente algunos ejemplos antes de cerrar el presente capítulo. En 1960, el Comité Central de la Juventud Católica Femenina Mexicana (JCFM) publicó un folleto llamado *Educación fundamental. Principios y métodos*, en el que promueven la educación

fundamental como una forma de contrarrestar el efecto de los “maestros aburguesados” que asumen el papel de “benefactores” y que han hecho de la escuela un lugar que se suele recordar con “abstracción repulsiva, pasividad y aburrimiento” (Velázquez, 1960, p. 5). El Comité habla de la educación fundamental como una estrategia para brindar los conocimientos mínimos que sirven de base “para una vida humana digna y así asegurar el desenvolvimiento del hombre en su vida económica, social, y religiosa” (Comité Central de la JCFM, p. 5). Al respecto, me interesa resaltar los rasgos que el Comité asocia con el atraso de una región y que pueden observarse en la siguiente imagen:

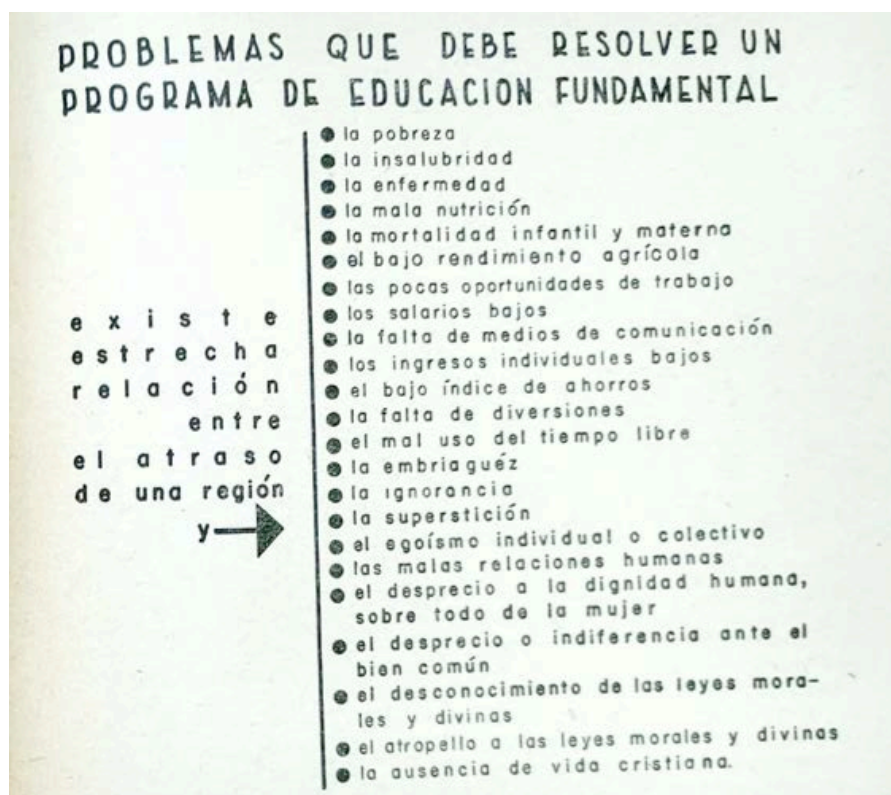


Ilustración 6. Lista de elementos que son asociados con el “atraso de una región” y que deben ser resueltos por medio de programas de educación fundamental. Tomada del folleto *Educación fundamental. Principios y métodos*, publicado por el Comité Central de la JCFM (1960, p. 26).

Si bien se repiten elementos que aparecían de manera recurrente en las fuentes exploradas en los anteriores capítulos como la ignorancia, la superstición, las afectaciones a la salud y la falta de infraestructura en las comunidades, es cierto que aparecen otros de orden religioso y moral como el desconocimiento y atropello de las leyes morales y divinas, “la ausencia de vida cristiana”, e incluso “el desprecio a la dignidad humana, sobre todo de la

mujer”, cuestión que en los documentos previos no había sido relacionada de manera explícita con el “atraso”. Para el Comité, las habilidades mínimas implicadas en la educación fundamental debían permitir al hombre “tener una concepción de vida que por medio del conocimiento de Dios [nos] dé el verdadero concepto del hombre y del universo”, así como “descubrir una mística de vida que presente al hombre, como ser racional, un ideal remoto y próximo para realizarlo a través de su conducta individual y colectiva” (Comité Central de la JCFM, 1960, p. 26). De este modo, se puede observar que para inicios de la década de 1960 el concepto de educación fundamental ya había sido empleado y apropiado por actores tan diversos como el Comité Central de la JCFM, que además introduce elementos relativamente novedosos para su comprensión.

Otro elemento que comienza a aparecer con nitidez en las discusiones sobre la educación fundamental lo plantea la educadora argentina Otilia B. de Montoya (1961) en el boletín del proyecto principal de educación de la UNESCO en América Latina. En el artículo de su autoría, Montoya aboga por mirar más allá de lo que fue comprendido como educación fundamental y contemplar alternativas para el problema de la educación rural que se encontraran contextualizadas de manera significativa en la región, tales como la escuela unitaria⁷⁰. Finalmente, un último ejemplo lo encontramos en un artículo publicado por Margaret Mead en *El Correo* ese mismo año (1961). En él, Mead critica la forma en la que se había pensado la educación para el mundo moderno en relación con la formulada como necesaria para el mundo subdesarrollado. La antropóloga plantea, además, que la educación fundamental puede ser vista como una segunda etapa en la trayectoria de la educación de adultos que permitió comprender que el proceso de aprendizaje de un adulto es tan complejo y enriquecedor como el de las infancias y que, por lo tanto, no debe ser vista como un mero remedio.

Los tres ejemplos anteriormente mencionados también nos muestran que, para esos años, el concepto continuaba formando parte de las discusiones más amplias sobre la educación para poblaciones diferenciadas, y que se seguía asociando con el bienestar

⁷⁰ Es necesario recordar que en 1961 la UNESCO emite la recomendación no. 52 dirigida a los ministerios de educación con el fin de establecer algunas pautas para la organización de las escuelas primarias unitarias o multigrado, tomando como antecedente una recomendación anterior de 1958 sobre la cobertura educativa en zonas rurales. Sobre el papel de las escuelas unitarias en la política educativa de México, véase Rockwell y Garay (2014).

económico y social de una región. Aunque no es posible determinar con exactitud cuándo se dejó de usar el concepto en las discusiones promovidas por las organizaciones internacionales, es sugerente notar que en las conclusiones y recomendaciones aprobadas por la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina celebrada en Santiago de Chile en 1962, y que fue patrocinada por la UNESCO, el CEPAL, la OEA, la OIT y la FAO, la educación fundamental no sea mencionada ni una sola vez (CEPAL, 1962).

3.4 Conclusión. La educación fundamental y la ambivalencia de su relato

Como se ha visto con los anteriores ejemplos, los relatos en torno a la educación fundamental producidos por actores cercanos al organismo son diversos y divergentes. Por un lado, se encuentran las múltiples recomendaciones para que el concepto fuera abandonado y reemplazado por términos considerados por los expertos de la ONU como los más apropiados (por ejemplo, educación de adultos), pero también por enfoques que permitieran la implementación de proyectos más claramente delimitados y sectoriales de modo que la UNESCO no duplicara el trabajo de otras agencias y organizaciones. Por otro lado, en las fuentes que estaban destinadas a un público más general, como son los textos de *El Correo*, la educación fundamental no deja de celebrarse como un parteaguas para los esquemas de cambio social dirigido.

Como lo sugieren las fuentes, el desplazamiento de la carga semántica del concepto “educación fundamental” al de “desarrollo comunitario” tuvo que ver no solo con divergencias de interpretación al interior de los estados nacionales, sino con tensiones más grandes en el sistema de las Naciones Unidas, donde otras agencias se disputaban el poder de definir la orientación desarrollista al interior de la ONU (Jones, 1990, pp. 52-53). Como se señaló en el capítulo, esta disputa tenía como trasfondo el miedo a arriesgar el apoyo político y financiero de los países que formaban parte de lo que empezaba a perfilarse como el bloque occidental de la Guerra Fría.

Un elemento que aparece con más claridad en las fuentes de estos años tiene que ver con el percibido fracaso de la educación fundamental. Desde las discusiones entre expertos acontecidas en la segunda mitad de la década de 1940 eran recurrentes las críticas

a la educación “tradicional” –entendida hasta cierto punto como sinónimo de alfabetización– porque no había logrado impedir las dos primeras guerras mundiales. De hecho, la educación fundamental se elabora como una propuesta para renovar ese ímpetu de transformación social y dirigir el cambio hacia la creación de sociedades no solo modernas y democráticas, sino también pacíficas e internacionalmente solidarias. Sin embargo, es claro que en menos de diez años la misma crítica sería extendida hacia la educación fundamental, y el discurso en torno a ella adquiere nuevos matices. Esta especie de desencanto, primero con respecto a la educación “tradicional” y luego expresada con respecto a la educación fundamental en particular, podría ser un reflejo de la transformación de las expectativas sociales que eran volcadas sobre la educación a medida que se hacía evidente la falta de sincronía entre esta y un mundo cuyos cambios y contingencias se vivían de manera cada vez más acelerada.

Como se señaló antes, la UNESCO en un principio no abogó por elaborar una definición unívoca e inmutable de la educación fundamental, y quizá esa apertura y amplitud del concepto haya sido lo que le valió las críticas por parte de otros expertos vinculados a la ONU. A mediados de la década de 1950 el concepto comenzó a considerarse como poco apto no solo para conducir a las poblaciones supuestamente subdesarrolladas hacia la vida moderna, sino también porque obstaculizaba la administración de los programas y proyectos de las distintas agencias, pues se temía que la amplitud semántica se expresara en acciones duplicadas y ámbitos de influencia superpuestos.

Aunque para 1958 se recomienda por parte de una autoridad educativa internacional el abandono del concepto y para 1960 se celebra explícitamente su reemplazo, el uso del concepto en los relatos muestra que este seguía siendo más que relevante para explicar y movilizar dinámicas y prácticas vinculadas a la transformación social. De este modo, si seguimos las coordenadas de la historia conceptual, se observa que la elaboración, uso y abandono de un concepto no es un proceso que responda única e irrevocablemente a las prescripciones, aunque los especialistas y formuladores de las políticas educativas transnacionales lo hayan pretendido así.

Consideraciones finales

En este trabajo he argumentado que por medio del concepto de educación fundamental es posible vislumbrar prácticas, discursos y procesos que caracterizaron a la posguerra como un periodo en el que la relación entre educación y desarrollo adquirió matices específicos. Con la educación fundamental la UNESCO buscó, además, legitimar su propia razón de ser, y con importantes antecedentes en otras organizaciones internacionales que figuraron en las primeras décadas del siglo veinte (como el IICI y el IBE), logró consolidar su posición protagónica en el internacionalismo educativo que caracterizó a diversos organismos en las décadas siguientes. En este espacio confluyeron actores –todos considerados expertos en educación– que con sus perspectivas y experiencias particulares dotaron de sentidos diversos al concepto de educación fundamental.

De este modo, fue posible identificar tres “momentos” en la trayectoria del concepto de educación fundamental. El primero de ellos permitió delimitar a parte de los actores, de las discusiones y de los mecanismos implementados en los primeros años de existencia de la UNESCO y contextualizarlos en el particular período que fue el inicio de la posguerra. Entre los protagonistas de este proceso de formulación del concepto se destacó a Margaret Read, Albert Charton, Manuel Martínez Báez, Julian Huxley, Jaime Torres Bodet, Kuo Yu-Shou, Alfred Métraux, entre otros colaboradores del organismo. En algunos de los casos fue posible aproximarnos a su forma de entender la educación fundamental y lo que esta implicaba al analizar tanto lo que escribieron al respecto como sus intervenciones plasmadas en las minutas de las reuniones de expertos.

Así, se distinguieron algunos tópicos predominantes en la conversación y que supusieron puntos de desencuentro entre ellos. Fue posible observar que, por ejemplo, no había una postura unívoca con respecto a quiénes debía ir dirigida la educación fundamental: mientras que Charton postulaba que esta era idónea para los estratos inferiores de la civilización –recordemos la escala evolutiva planteada por él–, para Read ese presupuesto debía cuestionarse en tanto implicaba cierto optimismo sobre la educación planteada para los países desarrollados. El lenguaje “colonialista” de la misión civilizatoria se hizo también presente en las discusiones de expertos (puesto que muchos eran o habían sido funcionarios coloniales) y al mismo tiempo se observa que el lenguaje “desarrollista” comenzaba a ocupar un papel cada vez más protagónico en el umbral de la

descolonización de muchos territorios hasta entonces ocupados. La confluencia de esta diversidad de actores en las reuniones de expertos y su interlocución son una muestra nítida del carácter pretendidamente transnacional con el que se formuló el primer programa educativo de tal alcance planteado por la UNESCO.

Otro punto de contención durante esta primera etapa de formulación se puede encontrar en la definición del “mínimo” de habilidades que planteaba la educación fundamental como necesario para que las comunidades mejorasen sus condiciones de vida por ellas mismas. De ello emanó que actividades como las campañas de higiene, la promoción de cooperativas, y la educación para la solidaridad internacional comenzaran a ser comprendidas como parte sustancial de la educación fundamental en los últimos años de la década de 1940.

En un segundo momento de la tesis se identificaron sentidos de la educación fundamental expresados en torno a tres casos específicos: el proyecto piloto de Haití, el proyecto piloto de México, y el establecimiento del CREFAL en este segundo país. En los relatos encontrados *El Correo*, órgano de difusión oficial de la UNESCO, así como en cortometrajes auspiciados por la organización, aparecen nuevos elementos que en las discusiones entre expertos aún no se apreciaban con tanta claridad. Por ejemplo, en estos materiales se establece un claro contraste entre un “antes”, asociado a formas de organización social consideradas atrasadas que traían miseria y desolación a las comunidades, y un “después” que empieza con la llegada de expertos y promotores de la educación fundamental a las comunidades y que inaugura un nuevo horizonte de expectativa para la gente, horizonte que mira en todos los casos hacia la vida moderna y desarrollada. En estas fuentes también se pudo apreciar que a finales de la década de 1940 y principios de la de 1950 la alfabetización era expresada en relación con otras habilidades y conocimientos prácticos, como nuevas técnicas para la agricultura, la higiene y la organización productiva. Por su parte, la educación fundamental era expresada como un tipo de educación que buscaba impactar y enraizarse en la vida tanto colectiva como individual de las poblaciones.

Un elemento importante de este momento es que algunos educadores que colaboraron en los proyectos de educación fundamental de la UNESCO como Isidro Castillo, Mario Aguilera Dorantes y Pedro T. Orata criticaron distintos aspectos de esta.

Por ejemplo, denunciaron que en la planeación de la educación fundamental no se contemplaran las perspectivas de los trabajadores más implicados en campo y que, por el contrario, se privilegiaran las opiniones y perspectivas de expertos en educación cuya trayectoria se había desempeñado en gran parte en puestos diplomáticos y gubernamentales. También criticaron el hecho de que los medios de comunicación masiva, tan importantes para la propuesta de la educación fundamental en su tarea de educar a poblaciones analfabetas, fueran usados y promovidos de manera poco reflexiva y sin considerar su accesibilidad. Finalmente, señalaron que el concepto de educación fundamental no remitía a algo nuevo y criticaron que se insistiera en usar una nueva terminología cuando en distintos países ya se llevaba décadas ensayando cómo educar a las poblaciones y comunidades que carecían de acceso a la educación formal.

En el tercer momento identificado en este trabajo, que abarca desde cerca de mediados de la década de 1950 hasta 1961, aparecen nuevas inflexiones en los relatos sobre la educación fundamental. Las tensiones políticas asociadas con la llamada Guerra Fría comenzaron a ocupar un papel que algunos historiadores han considerado central en el cambio de orientación de distintas organizaciones internacionales. Si bien distintos expertos y pedagogos habían criticado a la educación fundamental desde años atrás, es en 1955 que destacan los esfuerzos de un grupo de trabajo, vinculado a la administración de la ONU, por demostrar con análisis y evidencias que el programa que abanderaba esta no estaba teniendo el éxito esperado. Aunque no encontré alguna fuente que expresara explícitamente el miedo a que la educación fundamental incentivara principios comunistas en las sociedades rurales –por el contrario, especialistas como C. H. Dobinson (1953) incluso la consideraron una alternativa no comunista– historiadores como Dorn y Ghodsee (2012) han sostenido que la UNESCO y sus programas estuvieron bajo un intenso escrutinio político por parte de los delegados norteamericanos durante estos años. Es con este trasfondo que desde el comité administrativo de la ONU se recomendó que la educación fundamental fuera vista como un servicio que formaba parte de la perspectiva más amplia del desarrollo comunitario, y que se procurara no duplicar los trabajos de otras agencias especializadas como la FAO y la OMS.

En 1958, el propio Director General de la UNESCO avaló la resolución de evitar el concepto de educación fundamental en el lenguaje oficial del organismo, y se sugirió

su sustitución por términos que fueran mucho más específicos, como educación de adultos y actividades para jóvenes. Sin embargo, como pudimos explorar en distintas fuentes de esos años, la educación fundamental continuó apareciendo de manera persistente en la prensa de la UNESCO y, lo que es más sugerente aún, se siguió hablando de ella como una educación que abría nuevos horizontes de posibilidad para las poblaciones desfavorecidas del mundo. En este relato aparecen los estudiantes de los centros regionales y nacionales de educación fundamental en el núcleo del proceso de transformación, y en los textos de *El Correo* se exploran un poco más sus historias particulares y el carácter colaborativo de su trabajo. Para 1961 el concepto ya no aparece en el lenguaje oficial del organismo, por lo que se puede sostener que la estrategia prescriptiva que había funcionado tan bien para su formulación y promoción como concepto educativo transnacional ya no lo fue tanto cuando se trató de incentivar su reemplazo.

Con esta tesis he querido mostrar que la mirada conjunta de la historia conceptual y la perspectiva transnacional en la historia de la educación abre una serie de interrogantes –así como posibles respuestas– que pretenden ver más allá de ciertos marcos interpretativos que han condicionado la historia de la educación a las dinámicas políticas de los estados nacionales. A través del análisis de las expresiones de un concepto se puede observar una miríada de prácticas y procesos políticos que impactan su uso y la adquisición de nuevos sentidos, y, al mismo tiempo, permite que entrecrucemos esos usos con los contextos transnacionales, nacionales y locales que los engloban. Sin embargo, como nos recuerda Acevedo Rodrigo (2019), no debemos dejar de cuestionar quién y cómo es que se determina que un actor o proceso dado pertenece a uno u otro ámbito.

La trayectoria de la educación fundamental debe ser considerada a la luz de las interpretaciones que se han hecho sobre la historia de la educación. El historiador Ian Hunter (1998, p. 19), en su crítica a las visiones que asignan un principio educativo y utilitario a la creación de los sistemas escolares, señala que al considerar las circunstancias contingentes, las instituciones y los modos de reflexión disponibles en un momento dado “la imagen que emerge (...) no es la de la escuela como la manifestación parcial de un principio subyacente, sino la de su improvisada conjunción como un instrumento destinado a satisfacer las contingencias de una historia particular.” De este modo, al

considerar en esta investigación las contingencias alrededor del surgimiento de la educación fundamental y los lenguajes disponibles para concebirla y expresarla, no se puede asumir que fue una propuesta que simplemente reflejó de manera coherente los intereses e ideales de la época. Lo que sí podemos pensar es que su aparición acaso fue síntoma de lo que Tröhler (2014) ha llamado la “educacionalización” del mundo. Con ello, el historiador se refiere a un “reflejo cultural” que emerge hacia finales del siglo XVIII en el que los problemas sociales y políticos se comienzan a traducir en problemas educativos; es decir, se toman como problemas que la educación tiene posibilidad de resolver. Tröhler señala que, desde mediados del siglo XX, el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO se encuentran a la cabeza de ese reflejo, y el caso de la educación fundamental explorado en esta tesis podría apoyar ese argumento.

Frente a la expectativa de la educación como una dimensión que tiene la posibilidad de resolver los problemas sociales más complejos, es consecuente que en el caso de la educación fundamental se haya hecho tanto hincapié en destacar los fracasos de esa educación “tradicional” con la que se buscaba romper. Puede que eso mismo haya hecho más evidente, al menos ante la ONU, el poco éxito que tuvo para transformar radicalmente la vida de poblaciones enteras. Si la educación “tradicional” había sido responsabilidad de los sistemas escolares nacionales, centrados a principios del siglo XX en promover su obligatoriedad y universalidad, es en los años abarcados en este trabajo que la UNESCO aparece como una nueva autoridad educativa legitimada para proponer planes y programas que, acaso por primera vez en la historia de la educación, comienzan a ser concebidos con una dimensión verdaderamente global.

Por supuesto, lo que se gana en perspectiva puede que se pierda en profundidad, y por ello han quedado en este trabajo preguntas abiertas que podrían conducir a nuevos temas de investigación. Por ejemplo, el papel de los educadores y promotores en campo y su relación con los pobladores locales podría abordarse de manera mucho más enriquecedora si se recurriera a cartas, reportes, y otros documentos utilizados en la cotidianidad de los proyectos piloto. Dichas fuentes podrían ofrecer indicios para comprender qué era lo que aquellos actores discutían sobre la educación fundamental “tras bambalinas”, qué era lo que ponían en duda, y cómo percibían el rol de autoridad educativa que la UNESCO luchó tanto por adquirir durante esos años. Asimismo, queda pendiente

explorar la trayectoria de actores específicos que no han sido del todo estudiados por la historiografía de la educación fundamental, acaso por mantener cierta distancia del círculo intelectual y diplomático que figuró de manera protagónica en la UNESCO durante estos años. Además de la importancia de figuras como Jaime Torres Bodet o Julian Huxley, también habría que considerar a Isidro Castillo, a Emmanuel Gabriel y a Wilhelmina Bryant Dukuly, todas ellas y ellos con experiencias transnacionales que podrían decirnos mucho más sobre las dinámicas educativas e intelectuales de la época.

Una cuestión nada menor que queda asimismo pendiente es la influencia de los procesos de descolonización de diversos países de África y Asia en la forma de entender la educación fundamental en los años que abarca esta investigación. Es decir, que se tendría que indagar en las demandas políticas de ciertos actores pertenecientes a dichos territorios y en las relaciones de poder entre los “viejos” y los “nuevos” estados miembros al interior de la UNESCO. Finalmente, un tema que se abordó de manera tangencial en este trabajo y que a mi parecer podría analizarse con mayor profundidad en nuevas investigaciones, tiene que ver con el devenir de disciplinas como la antropología social y la pedagogía, pues para mediados del siglo XX ambas mantuvieron diálogos importantes con la educación fundamental y, por lo tanto, podemos asumir que jugaron un papel más que relevante en la manera de concebir el cambio social dirigido desde los organismos internacionales. Estas y otras posibles agendas de investigación seguirán siendo vigentes en la medida en que continuemos disputando, desde distintos frentes disciplinares, la validez del llamado desarrollo como el camino *único* para lograr ese cambio.

Referencias

Primarias

- Aguilera Dorantes, M. y Castillo, I. (1970). Santiago Ixcuintla. Un ensayo de educación básica. México: Ediciones Oasis.
- Aguilera Dorantes, M. y Castillo, I. (1992). Santiago Ixcuintla (2ª ed.). Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- B. de Montoya, C. (1961). La escuela rural y la educación de la comunidad. *Boletín trimestral del proyecto principal de educación para América Latina*, 12, 23-29.
- Barrera Vásquez, A. (1954). El proyecto de alfabetización en lengua tarasca en México. En UNESCO (ed.) *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza (Monografías sobre educación fundamental VIII)*, pp. 79-89. Lucerna: UNESCO.
- Bravo Ratto, C. (1956). Ccorao. Un ensayo de Educación Fundamental. *América Indígena*, 15(2), 119-126.
- Belshaw, H. (1956). The communities Project Approach to Economic Development. *Civilisations*, 6(4), 575-610.
- Bowers, J. (1947). What is Fundamental Education? [Educ./43] Paris, 25 de julio de 1947.
- Castillo, I. (comp.) (1952). Educación fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas (Monografía sobre educación fundamental no. 1). Pátzcuaro: CREFAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1962). La Conferencia sobre Educación y Desarrollo económico y social en América Latina. *Boletín Económico de América Latina*, 7(2), 205-225.
- Colombain, Maurice (1950). Cooperatives And Fundamental Education. Monographs in Fundamental Education II. Paris: UNESCO.
- Comité Central de la Juventud Católica Femenina Mexicana (1960). Educación fundamental. Principios y métodos. México: JUS.
- De Lotbinière, A. (director) (1956). World is ours: Towards the Full Life [Película 16 mm B/W]. 41''. BBC.

- Dobinson, C. H. (1953). Fundamental Education. *British Journal of Educational Studies*, 1(2), 121-130.
- Fradier, G. (1955). Sirs-el-Layyan. Face to face with an Arab village. *The UNESCO Courier*, 8(3-4), 4-10.
- Essert, P. L., Lourenco-Filho, M. B., & Cass, A. W. (1953). Developments in Fundamental Education for Adults. *Review of Educational Research*, 23(3), 218.
- Gabriel, E. (1948). Rural schooling poses problem for Haitians. *The UNESCO Courier*, 1(2), 4.
- Gabriel, E. (1950). Rapport Mensuel. Service de l'expérience-temoin d'éducation de base de Marbial. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.
- Holmes, H. (Ed.) (1947). *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples*. Report of a Special Committee to the Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Paris: UNESCO.
- Huxley, J. (1946). UNESCO. Its purpose and its philosophy. Londres: Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Mead, M. (1961). Becoming an educated man in our modern world. *El Correo de la UNESCO*, 14, 4-7.
- Mende, T. (1951/1952). Marbial Valley Project. *Caribbean Quarterly*, 2(3), 18-21.
- Métraux, A. (1948a, abril). Basic Sociological Surveys on Fundamental Education. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.
- Métraux, A. (1948b, abril). Anthropologist reports on Fundamental Education. *The UNESCO Courier*, 1(2), 4.
- Mezzalama, F., Othman, K. y Ouedraogo, L. (1999). Review of the Administrative Committee on Coordination and Its Machinery [JIU/REP/99/1]. Geneva: Joint Inspection Unit - United Nations.
- Orata, P. (1952). What is fundamental education? *Educational Theory*, 3(3), 276-280.
- Shaw, A. (1957). Tale of four villages. *The UNESCO Courier*, 10(11), 27-29.
- UNESCO (1945). Annex I. Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. En Valderrama, F. (1995). *A history of UNESCO*. Unesco Reference Books.

- UNESCO (1947a). Regional Study Conference on Fundamental Education called by the Chinese government in collaboration with the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Nanking, China, June 2-4, 1947. [UNESCO/Educ./6/1947]. París, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947b). Fundamental Education. Meeting of Experts. 17, 18, 19 April 1947. Report on progress since the General Conference. [UNESCO/Educ./18/1947]. París, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947c). Fundamental Education. Meeting of Experts. 17, 18, 19 April 1947. General problems. [UNESCO/Educ./19/1947]. Paris, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947d). Fundamental Education. Meeting of Experts. 17, 18, 19 April 1947. Scope and definition. [UNESCO/Educ./20/1947]. París, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947f). Fundamental Education. Meeting of Experts. 17, 18, 19 April 1947. Training Courses for Fundamental Education Staff and Native Workers. [UNESCO/Educ./21/1947]. París, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947g). Fundamental Education. Meeting of Experts. 17, 18, 19 April 1947. Pilot Projects and Basic Surveys. [UNESCO/Educ./23/1947]. París, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947h). Report of the Secretariat on the First meeting of Experts on Fundamental Education held on Thursday, 17th, Friday 18th, Saturday 19th, April 1947, at Unesco House, 19 Ave. Kléber, Paris 16e. [UNESCO/Educ./28/1947]. Paris, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947i). Meeting of Experts on Fundamental Education. Summary Report of the first meeting, held on Friday, 17th April, 1947, at 10 a.m., at Unesco House, 19 Avenue Kleber, Paris (16e). [UNESCO/Educ./S.R.1/1947]. París, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947j). Meeting of Experts on Fundamental Education. Summary Report of the Second Meeting, held at Unesco House, 19, Avenue Kléber, Paris (16e), on the

- 17th April, 1947, at 3 p.m. [UNESCO/Educ./S.R.2/1947]. Paris, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947k). Meeting of Experts on Fundamental Education. Summary Report of the third meeting, held on Friday, 18th April 1947, at 10 a.m, at Unesco House, 19, Avenue Kléber, Paris (16e). [UNESCO/Educ./S.R.3/1947]. París, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947l). Meeting of Experts on Fundamental Education. Summary Report of the 5th meeting held on 19th April, 1947, at 10 a.m. at Unesco House, 19 Avenue Kleber, Paris. [UNESCO/Educ./S.R.5/1947]. París, Francia. Disponible en UNESDOC - Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947m). Fundamental Education - Pilot Project in China. Suggested Outline Plan. [Educ./47]. París, Francia. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947n). Report of the Director General on the Activities of the Organisation in 1947. Presented to the Second Session of the General Conference at Mexico City November-December 1947. Publication No. 95. París: UNESCO.
- UNESCO (1947ñ). Fundamental Education. The Function of Unesco's Expert Consultants in the Fundamental Education Pilot Projects [EDUC.53]. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1947o). Interim Report. *UNESCO Monitor* 1(2).
- UNESCO (1948a). Highlights of the Haitian Project. *The UNESCO Courier*, 1(3), 4.
- UNESCO (1948b). Highlights of the African Project. *The UNESCO Courier*, 1(3), 5.
- UNESCO (1949). El renacer de un Valle (Suplemento). *El Correo de la UNESCO*, 2(5), 1-8.
- UNESCO (1951a, febrero). Pátzcuaro. Donde se enseña como vencer a la ignorancia. *El Correo de la UNESCO*, 4(1-2), 10.
- UNESCO (1951b, febrero). Las misiones culturales mexicanas y la educación fundamental. *El Correo de la UNESCO*, 4(1-2), 16.
- UNESCO [realizador] (1951c). Acceptons ce devoir. [Cortometraje 16 mm B/W]. 18''.
- UNESCO y CREFAL [realizadores] (1952). New Horizons. [Cortometraje 16 mm B/W]. 24''.

- UNESCO (1954). Haiti Today. *The UNESCO Courier*, 2, Haiti Special Issue, 14-33.
- UNESCO (1955). Administrative Committee on Co-ordination. Working Group on Community Development. Item I of Agenda: Fundamental Education (Regional Centres) [ACC/WGCD/Working Paper No. 13]. Geneva, 28th to 30th June 1955. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1956a, 15 de junio). Administrative Committee on Co-ordination. Working Group on Community Development. Working Paper on the Definition of Fundamental Education [Working paper UNESCO/2.] [WS/066.59]. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1956b, 22 de junio). UNESCO Working Paper for ACC Working Group on Community Development. The Definition of Community Development [Working Paper UNESCO/3] [WS/066.109]. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1956c). El ciclo infernal: ignorancia y pobreza. *El Correo de la UNESCO*, 10(6), 24-29.
- UNESCO (1956d). A Human Approach to Progress. *The UNESCO Courier*, 10(6), 24-29.
- UNESCO (1959a, 19 de junio). Administrative Committee on Coordination. Working Group on Community Development. Seventh Session, Geneva 22-29 June 1958. Future of the Two Regional Fundamental Education Centres [ACC/WGCD/VII/Working Paper] [WS/069.79]. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1959b). Records of the General Conference. Tenth Session, Paris 1958. Resolutions. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1960). Administrative Committee on Coordination. Working Group on Community Development. Eighth Session 27 June – 2 July 1960. Agenda item 3. Orientation of Agency Programmes Towards Community Development 1959-1961. Note submitted by Unesco. [Working paper no. 3]. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.
- UNESCO (1961). Administrative Committee on Coordination. Working Group on Community Development. Ninth Session, 28-30 June. Orientation of Agency Programmes Towards Community Development 1960-1962. Note submitted by

Unesco. [ACC/WGCD/Working Paper No. 4/Add. 1]. Disponible en UNESDOC – Biblioteca Digital de la UNESCO.

Velázquez, P. (1960). Prólogo. En Comité central de la Juventud Católica Femenina Mexicana. *Educación fundamental. Principios y métodos* (pp. 5-7). México: JUS.

Secundarias

Acevedo Rodrigo, A. (2019). Lo local, lo global y el persistente Leviatán. En: Arata, N. y Pineau, P. (Coords.) *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 103-117). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Acevedo Rodrigo, A. y Quintanilla, S. (2009). La perspectiva global en la historia de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), pp. 7-11.

Amrith, S., y Sluga, G. (2008). New Histories of the United Nations. *Journal of World History*, 19(3), 251-274.

Arbazúa Cutroni, A. (2013). The First UNESCO Experts in Latin America (1946-1958). En Beigel, F. (Ed.) *The politics of academic autonomy in Latin America (Public intellectuals and the sociology of knowledge)*, pp. 47-64. Londres y Nueva York: Routledge.

Boel, J. (2016). UNESCO's Fundamental Education Program, 1946-1958: Vision, Actions and Impact. En Duedahl, P. (Ed.) *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts* (pp. 153-167). Palgrave Macmillan.

Bödeker, H. E. (2009). Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. Temas, problemas, perspectivas. *Historia y Grafía*, 32, 131-168.

Chambers, M. (2016). Fundamental Education: UNESCO and American Post-War Modernism. *Transatlantica. Revue d'études Américaines. American Studies Journal*, 1, 1-12.

Christensen, I., e Ydesen, C. (2015). Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organizations. *European Education*, 47(3), 274-288.

Civera, A. (2015). Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947- 1951. *Annali di storia dell'educazione*, 22, 165-179.

- Civera, A. y Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9-45.
- Cooper, F. (2010). Writing the History of Development. *Journal of Modern European History / Zeitschrift für moderne europäische Geschichte / Revue d'histoire européenne contemporaine*, 8(1). Special Issue: Modernizing Missions: Approaches to «Developing» the Non-Western World after 1945, 5-23.
- Dorn, C., y Ghodsee, K. (2012). The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank. *Diplomatic History*, 36.
- Droux, J., y Hofstetter, R. (2014). Going international: The history of education stepping beyond borders. *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 1-9.
- Druick, Z. (2011). UNESCO, Film and education. Mediating post-war paradigms of communication. En Acland, C. R. y Wasson, H. (Eds.) *Useful cinema* (pp. 81-102). Durham y Londres: Duke University Press.
- Druick, Z. (2020). 'Before Education, Good Food, and Health': World Citizenship and Biopolitics in UNESCO's Post-War Literacy Films. En Bonah, C. y Laukötter, A. *Body, Capital and Screens. Visual Media and the Healthy Self in the 20th Century* (pp. 249-278). Ámsterdam: Amsterdam University Press.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). Introducción. En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 11-20). Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, I. e Ydsen, C. (2016). Jaime Torres Bodet, Mexico, and the Struggle over International Understanding and History Writing: The UNESCO Experience. En Kulnazarova, A. e Ydsen, C. (Eds.), *UNESCO Without Borders: Educational Campaigns for International Understanding* (pp. 146-163). Londres y Nueva York: Routledge.
- Esteva, G. (1992). Development. En Sachs, W. *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power* (pp. 6-25). Londres: Zedbooks.
- Fernández Sebastián, J. (2009). Introducción. Hacia una historia atlántica de los conceptos políticos. En Fernández Sebastián, J. (Dir.) *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850. Iberconceptos-I* (pp. 23-

- 47). Madrid: Fundación Carolina; Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales; Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Fuchs, E. (2014). History of Education beyond the Nation?: Trends in Historical and Educational Scholarship. En Fuchs E., Bagchi B., y Rousmaniere K. (Eds.) *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education* (pp. 11-26). Nueva York y Oxford: Berghahn Books.
- García Alonso, M. (2018). Miguel Soler en la tierra de los valientes. La Mina, Uruguay, 1954-1961. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 645-681.
- Geidel, M. (2019). Cinemas and Spectators of International Development. *European Journal of American Studies*, 14(4), 1-20.
- Gänger, S. (2017). Circulation: reflections on circularity, entity, and liquidity in the language of global history. *Journal of Global History*, 12, pp. 303-318.
- Gilman, N. (2003). *Mandarins of the Future: Modernization Theory in Cold War America*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Goode, I. (2018). UNESCO, Mobile Cinema, and Rural Audiences: Exhibition Histories and Instrumental Ideologies of the 1940s. En D. Treveri Gennari, D. Hipkins, & C. O’Rawe (Eds.), *Rural Cinema Exhibition and Audiences in a Global Context* (pp. 219-235). Springer International Publishing.
- Goulard, J. P. (2021). El “alma” de Métraux. La experiencia íntima de un etnógrafo poseído. *Revista del Museo de Antropología*, 14(1), 167-172.
- Granja Castro, J. (2009, septiembre). El pensar histórico como dimensión del conocimiento. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Gudiño Cejudo, M. (2018). Un recorrido filmográfico por la Secretaría de Educación Pública: México (1920-1940). *Tempos e espaços em educacao* 11(26), 91-112.
- Hartog, F. (2011). *Evidencia de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hoben, A. (2000 [1997]). Desarrollo. En Barfield, T. (ed.) *Diccionario de Antropología* (pp. 153-154). México: Siglo Veintiuno.
- Hofstetter, R., y Schneuwly, B. (2020). The International Bureau of Education: A Precursor of the Unesco and the Factory of its Pedagogical Guidelines? (1934–1968). *Encounters in Theory and History of Education*, 21, 24-51.

- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares.
- Jones, P. W. (1990). Unesco and the Politics of Global Literacy. *Comparative Education Review*, 34(1), 41-60.
- Kallaway, P. (2012). Science and policy: anthropology and education in British colonial Africa during the inter-war years. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48(3), 411-430.
- Kesper-Biermann, S. (2018). Transnationalising the History of Education. The Concept of Educational Spaces. En Kábisch, D. y Wischmeyer, J. *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Krebs, E. (2016). Popularizing Anthropology, Combating Racism: Alfred Métraux at The UNESCO Courier. En Duedahl, P. (Ed.) *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts* (pp. 29-48). Houndmills y Nueva York: Palgrave and Macmillan.
- Koselleck, R. (1993 [1979]). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lazarín Miranda, F. (1996). Las misiones culturales. Un proyecto de educación para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 4(2), 105-116.
- Lazarín Miranda, F. (2014). México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951. *Signos históricos*, 16(31), 89-115.
- Lecourt, D. (ed.) (2010 [1999]). *Diccionario Akal de Historia y Filosofía de las Ciencias Sociales*. Madrid: Akal.
- Martínez Tapia, Y. (2022). *Formación ciudadana en México a través de dos dispositivos educativos: libros de texto gratuitos y cine de salud (1960-1968)* [Tesis de Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Matasci, D. (2016). Assessing needs, fostering development: UNESCO, illiteracy and the global politics of education (1945–1960), *Comparative Education*, 53(1), 1-19.
- Matasci, D. (2018). Une «UNESCO africaine»? Le ministère de la France d’Outre-mer, la coopération éducative intercoloniale et la défense de l’Empire, 1947-1957. *Monde(s)*, 13, 195-214.

- Matasci, D. (2020). «Un rendez-vous africain» L'Unesco, la fin des empires coloniaux et le plan d'Addis-Abeba (1945-1961). *Histoire Politique. Revue du Centre d'histoire de Sciences Po*, 41, Art. 41.
- Matasci, D. (2020b). Réformer l'Empire: Éducation de base et développement en Afrique coloniale française (1945–1956). *Paedagogica Historica*, 57(3), 228-245.
- Matasci, D. (2022). Education, development and North-South relations in the 20th century. En Unger, C., Borowy, I. y Pernet, C. (Eds.) *The Routledge Handbook on the History of Development*, pp. 87-101. Londres y Nueva York: Routledge.
- Maurel, C. (2006). L'UNESCO de 1945 à 1974 [Tesis de doctorado en Historia Contemporánea]. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.
- Maurel, C. (2013). Le projet d'éducation de base de l'Unesco dans la vallée de Marbial (Haïti): 1947-1954. *Revue de la Société haïtienne d'histoire et de géographie*, 46-86.
- Mendiola, A. (2019). *La historiografía: una observación de observaciones*. México: Ediciones Navarra.
- Omolewa, M. (2007). UNESCO as a Network. *Paedagogica Historica*, 43(2), 211-221.
- Pettinà, V. (2018). Historia mínima de la Guerra Fría en América Latina. México: El Colegio de México.
- Popkewitz, T. (2013). Prefacio. En Tröhler, D. *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales* (pp. 9-18). Barcelona: Octaedro.
- Richter, M. (1987). Begriffsgeschichte and the History of Ideas. *Journal of the History of Ideas* 48(2), 247-263.
- Rist, G. (2008 [1996]). *The History of Development: From Western Origins to Global Faith*. Nueva York: Zed Books.
- Robertshaw, M. (2020). Haitian Creole Comes of Age: Philology, Orthography, Education, and Literature in the “Haitian Sixties,” 1934–1957. *Journal of Haitian Studies*, 26(1), 4-36.
- Rockwell, E. (2019). Adaptations of Adaptation: On How an Educational Concept Travels from Heartlands to the Hinterlands. En Fuchs, E. y Roldán, E. (Eds.), *The*

- Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives* (pp. 151-177). Palgrave Macmillan.
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 1-24.
- Roldán Vera, E. (2013). Para “desnacionalizar” la historia de la educación: Reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 171-198.
- Rubio, A. (1978). The Cultural Missions Programme: An early attempt at Community Development in Mexico. *Community Development Journal*, 13(3), 164-169.
- Santiago Sierra, A. (1973). Las misiones culturales. México: SEP (Sepsetentas).
- Sanz, N. y Tejada, C. (2016). México y la UNESCO/La UNESCO y México: Historia de una relación. Oficina de la UNESCO en México.
- Sarfatti, M. y Cabrera, B. (1989). Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. Comentario. *Revista de educación*, 1, 199-237.
- Sheehan, J. J. (1978). Begriffsgeschichte: Theory and Practice. *Journal of Modern History* 50(2), 313-319.
- Sluga, G. (2010). UNESCO and the (One) World of Julian Huxley. *Journal of World History*, 21(3), 393-418.
- Sluga, G. (2013). Internationalism in the Age of Nationalism. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Transferir la educación y desplazar las reformas. En Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 131-161). Barcelona: Pomares.
- Stoler, A. (2010). Archivos coloniales y el arte de gobernar. *Revista Colombiana de Antropología* 46(2), 465-496.
- Tinajero, J. (1993). Misiones culturales mexicanas. 70 años de historia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(2), 109-125.

- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.
- Urrieta, L., y Landeros, J. (2022). “Hacer el hombre más hombre”: Fundamental Education, Deficit Perspectives, Gender, and Indigenous Survivance in Central Mexico. *Comparative Education Review*, 66(3), 484-507.
- Valderrama, F. (1995). *A history of UNESCO*. Unesco Reference Books.
- Villanueva, C. (2020). *The politics of repressive education reform: the institutional relationship between the Secretaría de Educación Pública and Escuelas Normales Rurales in Mexico during the Cold War* [Tesis de doctorado en Historia]. Universidad de Notre Dame, Indiana.
- UNESCO (s. f.). *About the project*. UNESCO Archives - Digitizing Our Shared UNESCO History. Recuperado el 2 de septiembre de 2021, de <https://digital.archives.unesco.org/en/about-the-project>
- Valderrama, F. (1995). *A history of UNESCO*. Unesco Reference Books.
- Verna, Chantalle F. (2016). Haiti, the Rockefeller Foundation, and UNESCO’s Pilot Project in Fundamental Education, 1948-1953. *Diplomatic History*, 40(2), 269-295.
- Watras, J. (2007). Was Fundamental Education Another Form of Colonialism? *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l’Education*, 53(1), 55-72.
- Watras, J. (2010). UNESCO’s programme of fundamental education, 1946–1959. *History of Education*, 39(2), 219-237.
- Watras, J. (2011). The New Education Fellowship and UNESCO’s programme of fundamental education. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 191-205.
- Wood, D. (2020). Docudrama for the emerging post-war order: Documentary film, internationalism and indigenous subjects in 1950s Mexico. *Studies in Spanish & Latin American Cinemas*, 17(2), 193–208.
- Ydesen, C. (2019). Introduction: What Can We Learn about Global Education from Historical and Global Policy Studies of the OECD? En Ydesen, C. (Ed.) *The*

OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex (pp. 1-14). Palgrave Macmillan.

Zúñiga, L. (2005). Reflexiones en torno al concepto de educación fundamental. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2), 187-198.