

La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa *Education for International Understanding* en España (1950-1975)¹

Mariano González-Delgado²

Recibido: diciembre 2022 / Evaluado: febrero 2023 / Aceptado: febrero 2023

Resumen. Este trabajo analiza el origen y el desarrollo del programa *Education for International Understanding* de la UNESCO durante el franquismo. El programa comenzó su andadura durante los años cuarenta a través de la publicación de una serie de trabajos en las principales revistas educativas del régimen. De manera paulatina, el mismo se fue precisando en una serie de acciones que terminaron por concretarse en la construcción de mesas bilaterales de trabajo para revisar libros de texto de Historia y Geografía. Durante la década de los setenta, el trabajo relacionado con la revisión de libros de texto se diluyó y el programa sufrió un proceso notable de diversificación. Este trabajo tiene un doble objetivo. Por un lado, trata de estudiar la importancia que tuvieron los Organismos Internacionales en el proceso de modernización educativa durante la dictadura. Por otro lado, también se pretende establecer un diálogo y reflexión de carácter teórico e historiográfico respecto a las investigaciones que abordan el franquismo y la educación. Se concluye indicando la necesidad de repensar las categorías usadas hasta el momento para comprender mejor la naturaleza educativa de la dictadura.

Palabras clave: franquismo; educación; UNESCO; comprensión internacional; modernización educativa; historiografía.

[en] UNESCO and educational modernization under Franco: Origin and institutional development of the *Education for International Understanding Programme* in Spain (1950-1975)

Abstract. This paper analyzes the origin and development of UNESCO's Education for International Understanding program during the Franco regime. The program began its journey during the forties through the publication of a series of articles in the main educational journals of the regime. Gradually, it materialized in a series of actions that ended up specifying the construction of bilateral work tables to review History and Geography textbooks. During the 1970s, the work related to the revision of textbooks was diluted and the program underwent a remarkable process of diversification. This work has a double objective. On the one hand, it tries to study the importance that International Organizations had in the process of educational modernization during the dictatorship. On the other hand, it is also intended to establish a dialogue and reflection of a theoretical and historiographical nature regarding the investigations that address the Francoism and education. It concludes by indicating the need to rethink the categories used so far to better understand the educational nature of the dictatorship.

Keywords: Francoism, Education, UNESCO, International Understanding, educational modernization, historiography.

Sumario: 1. Introducción. 2. La batalla con las instituciones educativas: El inicio del programa para la comprensión internacional. 3. El aumento de la comprensión internacional: la revisión de los planes de estudio y los libros de texto de Geografía e Historia. 4. La diversificación del programa: la comprensión internacional ante la nueva gobernanza educativa global. 5. Conclusiones y algunas notas para una discusión sobre franquismo y educación. 6. Referencias bibliográficas. 7. Documentos de archivo.

Cómo citar: González-Delgado, M. (2023). La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa *Education for International Understanding* en España (1950-1975). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-13. <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.85209>

¹ Proyecto de investigación PGC2018-097159-B-I00.

² Universidad de la Laguna (España)

E-mail: mgondel@ull.edu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9817-9317>

1. Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se creó en 1945 con un propósito central: fomentar la comprensión internacional y la paz entre las diferentes naciones a nivel internacional (Duedahl, 2016). La UNESCO siempre entendió que el origen de la II Guerra Mundial (II GM) había estado en el proceso de transmisión, desarrollo y socialización de una serie de ideas y teorías surgidas desde la política, las ciencias sociales y las humanidades tendentes al fomento de la separación, el racismo y el odio nacional. Por este motivo, la UNESCO planteó desde su inicio reconstruir diferentes instituciones educativas, científicas y culturales que habían sido devastadas por la gran guerra. Pero no sólo. También, crear nuevos proyectos que fomentasen esa comprensión internacional (Kulnazarova & Ydesen, 2017).

Dentro de los diferentes programas propuestos, uno de ellos adquirió un protagonismo central en la UNESCO. Nos referimos al programa denominado *International Understanding Programme* y, de forma más concreta, a uno de los subprogramas derivado del primero que se inició en 1946: *Education for International Understanding* (Elfert, 2013). A través de la educación, se fomentarían los valores de la declaración de los Derechos Humanos, pero también la lucha contra los valores y conceptos que había impulsado la guerra. Para conseguir este objetivo, era necesario fomentar una serie de acciones más precisas y mejorar un programa que tenía su origen en la antigua Sociedad de las Naciones (SDN) (White, 2011) en torno a la revisión de los libros de texto de Geografía e Historia y su uso en el aula. El problema radicaba en que los libros de texto, principalmente los de Historia, desplegaban una serie de ideas tendentes a la supremacía nacional, la historia militar y los prejuicios raciales respecto a otras culturas. Como el propio organismo internacional (IO) señaló en sus primeros años, “en un alto grado, el libro de texto es la herramienta usada en las aulas desde el que casi todos los niños obtienen una visión de la historia de la humanidad y la cultura del mundo en el que viven”. Por tanto, era necesario “... la mejora de los libros de texto y el material de enseñanza... para el desarrollo de la comprensión internacional” (*A Handbook*, 1949, p. 9). La Historia y la Geografía como disciplinas escolares y su enseñanza se transformaron, así, en uno de los frentes abiertos por la UNESCO como fórmula para alcanzar la comprensión internacional.

Para llevar a cabo en la práctica el citado programa, la UNESCO organizó una serie de seminarios a lo largo de sus primeros años de existencia. Hasta nueve se celebraron entre 1947 y 1953 en lugares tan diversos como Sérves, Francia (1947), Podebrady, Checoslovaquia (1948) o París (1953). El propósito de dichos seminarios nunca fue escribir libros de texto de uso común para los estados miembros. Se trataba de editar una serie de guías de consulta que ayudasen a los expertos nacionales a romper las barreras de un “agresivo nacionalismo” y escribir una historia más “objetiva”. El programa comenzó a ejecutarse en la Alemania ocupada y Japón. Además, para conseguir su expansión en otros espacios geográficos, la UNESCO intentó involucrar en el mismo a asociaciones nacionales de profesorado e inspectores de enseñanza. En torno a ello, se firmaron diversos acuerdos bilaterales entre países (Pingel, 2010).

Por otro lado, el proyecto también aspiraba a impulsar un proceso de modernización social y desarrollo económico. Es cierto que el citado programa no tenía como objetivo último fomentar un programa técnico de carácter económico. No obstante, la UNESCO operó bajo un concepto de “progreso humano” de claro perfil moderno y occidental. El crecimiento económico era una condición *sine qua non* para la consecución del progreso humano, la modernización y la promoción de los valores universales. Por este motivo, de forma transversal, el programa de educación para la comprensión internacional también tuvo como fin fomentar una serie de valores que actuaran como dispositivo que abriera la mente de las personas y observasen el desarrollo económico y social de occidente como deseable. De hecho, dentro de la UNESCO se estableció un debate amplio sobre el modelo de intervención que tenía que seguir el *Experimental World Literacy Program* (EWLP) durante la década de los sesenta. Aunque la UNESCO intentó evitar el apoyo unilateral a un modelo específico, lo cierto es que el contexto de la Guerra Fría y las luchas entre EEUU y la URSS en el seno del OI acabaron definiendo un enfoque muy concreto del programa. Los mismos tenían que basarse en de la perspectiva de la “alfabetización funcional” centrada en potenciar los valores de las democracias y el capitalismo de los países occidentales (Dorn & Goodshe, 2012). Este hecho, como veremos en el artículo, marcará la evolución del programa para la comprensión internacional en España. Poco a poco, la iniciativa centrada en la mejora de los libros de texto será desplazada por otras propuestas más acordes con la propia evolución de la UNESCO, interesada en impulsar la comprensión internacional desde una visión más cercana al desarrollo económico propio de la Teoría de la Modernización (Elfert & Ydesen, 2019).

En los últimos años, la Historia de la Educación a nivel internacional ha desarrollado un número importante de investigaciones relativas al desarrollo de los programas de comprensión internacional y la mejora de los libros de texto después de la II GM (Nygren, 2011; Dussel & Ydesen, 2017). Todas estas investigaciones han señalado cómo el citado programa constituyó una especie de “diplomacia cultural” que intentó derribar ideas nacionalistas, racistas o supremacistas a nivel mundial y fomentar una nueva visión sobre la conexión cultural entre los seres humanos (Elmersjö, 2014). Es cierto que en España ha habido interesantes trabajos que han abordado la influencia que ha tenido la UNESCO durante este periodo (González-Delgado & Martín-García, 2020). No obstante, el análisis sobre el origen y desarrollo del programa de la UNESCO sobre educación para la comprensión internacional constituye un objeto todavía por explorar. Este tema de estudio se observa como interesante por dos motivos. Por un lado, nos permite profundizar sobre el papel jugado por la UNESCO en la modernización educativa durante el franquismo. Por otro lado, nos abre la posibilidad de observar cómo la dictadura recepcionó las ideas y conceptos manejados por la UNESCO en torno al programa para la comprensión internacional y captar mejor la naturaleza educativa de la dictadura.

El objetivo de este trabajo es analizar el origen y desarrollo del citado programa en la España de la dictadura. El inicio de estas propuestas curriculares ofrecen un buen ejemplo de la confluencia que el régimen estableció con la UNESCO y con una concepción educativa que supusiera seguir los estándares de las sociedades occidentales. Este trabajo, por tanto, pretende profundizar en los estudios sobre el franquismo y la educación y superar algunas de las propuestas teóricas manejadas hasta ahora basadas en el aislamiento educativo e intelectual de la dictadura. Se intenta, por tanto, demostrar cómo determinadas políticas educativas originadas durante el franquismo pueden ser analizadas como un fenómeno derivado de las conexiones internacionales generadas en la dictadura dentro del contexto de la Guerra Fría y de la expansión de la metanarrativa o relato educacionalizador (Bruno-Jofré, 2019) que se produjo, sobre todo, después de la II GM dentro del imaginario social moderno (Taylor, 2003).

2. La batalla con las instituciones educativas: El inicio del programa para la comprensión internacional

El inicio del programa para la comprensión internacional en España hay que situarlo en un contexto muy concreto. España experimentó un proceso de apertura internacional a principios de los años cincuenta. La firma de los llamados “Pactos de Madrid” en 1953 entre EEUU y España por las que se permitía instalar bases militares estadounidenses a cambio de ayuda económica y militar constituyó el acercamiento de la dictadura al bloque occidental (Delgado Gómez-Escalonilla, 2003). Como se ha señalado varias veces, este acuerdo, junto con la firma del concordato con la Santa Sede ese mismo año, supuso el fin del aislamiento político como consecuencia del apoyo del franquismo a las potencias del eje durante la II GM. A raíz de esta transformación, el régimen comenzó a recoger de forma más amplia las propuestas económicas, culturales, sociales y hasta educativas que se generaban en el contexto internacional (Fernández Soria, 2005). Durante la primera mitad de los cincuenta, España entró en la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (1950), la UNESCO (1952), el Banco Mundial (BM) (1958) o la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE) (1959) y comenzaban a circular de forma amplia todas las propuestas o proyectos de los OI con el fin de producir un proceso de modernización en diferentes ámbitos institucionales del régimen. Estos procesos de modernización, as u vez, eran bien vistos por amplios sectores del régimen que empezaban a experimentar una mejora en sus beneficios económicos con la llegada de cierta liberalización del mercado e importación de tecnología americana (Cebrián Villar y López, 2016). En el plano educativo, estas nuevas conexiones internacionales también se dejarían notar en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presidido por Joaquín Ruiz-Giménez. Como ha señalado Javier Muñoz Soro, la dirección política propuesta en el ministerio de Ruiz-Giménez se alejó de “los sectores católicos de convicción monárquica y tradicionalista”. Su manera de entender la política educativa trataba de fusionar el pensamiento católico “con la reivindicación de una línea secular de la modernidad española que pasaba por el regeneracionismo del 98, por Antonio Machado, Unamuno u Ortega y Gasset”. El Ministerio de Ruiz-Giménez trataba de hacer una política desde el lado “comprensivo” frente a los “excluyentes” que atendiese, también, a las propuestas que venían de los OI (Muñoz Soro, 2016, p. 142).

Además, debemos sumar la propia visión que existía entre algunos expertos o académicos del régimen respecto a los OI en los años inmediatamente anteriores a la entrada en España en los circuitos internacionales. Desde los años cuarenta pueden rastrearse intentos institucionales del régimen, como el Ministerio de Asuntos Exteriores, por establecer un diálogo en clave nacional con las propuestas lanzadas por los OI (Conferencia Internacional, 1945). Como ha indicado David Brydan (2019), diversos expertos, técnicos y académicos del régimen “estuvieron comprometidos en una lucha constante para establecer la legitimidad y el estatus internacional de España” (p. 7). No debemos subestimar, por tanto, el conocimiento que los dirigentes franquistas tuvieron sobre los proyectos educativos que la UNESCO impulsó desde sus inicios. Antes de la entrada oficial de España en el citado OI, diferentes expertos de la dictadura estuvieron al corriente de las actividades de la UNESCO. Revistas como *Arbor* (Caballero, 1946; Gimeno Capella, 1949), *Revista Nacional de Educación* (Royo, 1945; Misión y servicio, 1945) o *Revista Española de Pedagogía (REP)* (Martínez Val, 1947) publicaron artículos donde se hacía una defensa de las propuestas relacionadas con la comprensión internacional. Incluso alguno de ellos, como el trabajo de José María Martínez Val, ofrecía una conceptualización teórica bastante acabada del programa. El autor señalaba que las materias escolares de Historia, Geografía, Moral y Formación Patriótica debían organizar sus contenidos bajo la perspectiva de la comprensión internacional. Para este autor “toda cultura nacional, aún la más original, tiene un fondo humano ampliamente internacional” (Martínez Val, 1947, p. 266).

Para muchos católicos las ideas de los OI estaban en sintonía con sus propios proyectos para el desarrollo del régimen. Algunos de sus miembros más destacados, como el propio Ruiz-Giménez, estaban dentro de las estructuras de organizaciones internacionales de carácter católico, como *Pax Roamana*, que intentaban desarrollar una serie de propuestas en el que las ideas de progreso, paz, justicia social y catolicismo se fusionasen en base a una síntesis de carácter modernizador (Barba Prieto, 1999). Seguramente, como ha señalado Brydan, la idea de estos expertos que estaban dentro de los entramados de Acción Católica, Asociación Nacional de Porpagandistas (A.C.N. d. P.) e incluso Falange fue intentar rehabilitar y presentar a España como un país comprometido con los programas de los OI (Brydan, 2019). Se puede decir que todos ellos pensaban sus propuestas bajo el marco y categorías del imaginario social moderno.

Lejos de ser un elemento de carácter anecdótico, los citados artículos abrieron el camino para el inicio de una batalla por establecer la comprensión internacional e intentar reconducir la enseñanza de la Historia y los modelos historiográficos en la esfera de la educación. Quizá, existe un hecho que pudo marcar uno de los puntos más impor-

tantes en esta dirección. En 1950, la Real Academia de la Historia (RAH) recibía una propuesta de la UNESCO para participar en un proyecto denominado *Scientific and Cultural History of Mankind* (Historia Científica y Cultural de la Humanidad –SCHM–) (Report on the Project, 1950). Dicho comité estuvo conformado por historiadores y científicos sociales como Paulo de Barrêdo Carneiro (como presidente), Lucien Febvre, Carl J. Burckhardt, Charles Morazé, Julian Huxley o Ralph E. Turner (Report on the first meeting, 1950). Los encargados de llevar a cabo dicho proyecto para España serían Jacobo Fitz-James Stuart y Falcó (Duque de Alba) –como presidente– (Carta de Jaime Torres Bodet, 1951), y algunos de los principales historiadores americanistas de posguerra como Ciriaco Pérez Bustamante, y algunos historiadores y políticos republicanos exiliados durante el franquismo como Claudio Sánchez Albornoz o Salvador de Madariaga, entre otros (Comission Internationale, 1952). En realidad, como podemos observar, el grupo español estaba conformado por una comisión mixta entre personalidades de la dictadura y el Gobierno de la República en el exilio. Seguramente la intención de la UNESCO fuese mantener alguna vía diplomática con España en ambas direcciones (en el interior y con el gobierno de la República en el exilio) en función de cómo se diesen los acontecimientos políticos futuros después de la II GM (Letter from Álvaro de Albornoz, 1949).

El objetivo de dicho proyecto, sería “la producción de libros, charlas, exposiciones... que faciliten la comprensión más amplia de los aspectos científicos y culturales de la humanidad”, para desarrollar una idea de “dependencia mutua de los pueblos y de las culturas”, como una empresa de “patrimonio común” (Informe para una Historia Científica, 1951, p. 1). Pero no sólo. El proyecto iba mucho más allá en sus pretensiones historiográficas. Desde los inicios del comité internacional, y a pesar de las dificultades para configurar un espacio teórico común, su propósito fue también modificar la antigua historia militar y política por una visión más social. No en vano, la creación del SCHM se produjo en paralelo a otros comités de la UNESCO como el «Committee of Experts for the Study of Racial Prejudice» en el que participaban antropólogos culturales como Franz Boas o Claude Lévi-Strauss, o el centrado en «The teaching of history from an international point of view», también con personalidades destacadas en sus campos como Georg Eckert o Marie-Thérèse Maurette (Duedahl, 2020, p. 26). El fin era que las tres comisiones creasen una serie de materiales de enseñanza para mejorar la comprensión internacional. Como ha señalado Poul Duedahl, este hecho produjo que el SCHM viese la necesidad de desechar el concepto de raza y fomentar una perspectiva de la historia basada en la “interdependencia de varias culturas” en torno a “un sentido de unidad global” (Duedahl, 2011, p. 102 y 103). Para conseguirlo, el SCHM fundó en 1953 la revista *Journal of World History* que se editó conjuntamente en tres idiomas: inglés, francés y español. La dirección de la misma recayó en Febvre y no por casualidad. La perspectiva social de la *Escuela de los Annales* gustaba en la UNESCO y su visión de conexión y cesiones entre las diferentes culturas a nivel mundial (Duedahl, 2011, p. 108).

A pesar de las reticencias políticas de la dictadura a la conformación de un comité español junto a intelectuales republicanos dentro del SCHM (Carta de Manuel González Hontoria, 1951), esto no supuso un freno a la conformación del proyecto. Esta cuestión no debe de extrañarnos. Es cierto que, durante la década de los cuarenta las principales democracias europeas, EEUU y la propia ONU establecieron un aislamiento diplomático con la España franquista al mismo tiempo que simpatizaban con el gobierno de la República en el exilio. Sin embargo, esta cuestión produjo que el régimen girase hacia Iberoamérica como zona en la que desarrollar su actividad de proyección internacional. A pesar de que el aislamiento de la dictadura parecía aumentar, a finales de la década de los cuarenta los lazos internacionales creados por Acción Católica y A.C.N.d.P a través de *Pax Romana*, consiguieron evitar nuevos reconocimientos políticos al gobierno republicano y situaron a España dentro del nuevo circuito internacional. Este proceso terminaría de ampliarse a través de la creación del Instituto de Cultura Hispánica (1945) y el restablecimiento de la Oficina de Información Diplomática (1946) que permitió ganar amplitud, simpatía y conexión con las ideas americanas en la proyección internacional de la España franquista (Delgado Gómez-Escalonilla, 1992; Pardo Sanz, 2016). Teniendo presente dicho contexto, España emprendió su participación en el SCHM “tomado con tanto interés el asunto” (Carta del Duque de Alba, 1951) que permaneció en dicho comité hasta el final del proyecto en 1969. Incluso, durante los primeros años de andadura del SCHM se publicaron diferentes trabajos de autores españoles en la *Journal of World History*. Todos ellos, analizaron las conexiones culturales existentes entre España y otros países (Millás-Valllicrosa, 1954; Íñiguez, 1957).

No obstante, el inicio del programa de educación para la comprensión internacional no quedó circunscrito a la puesta en marcha del SCHM. Fruto del marco abierto por dicha comisión y el nuevo espacio diplomático creado en la segunda mitad de la década de los cuarenta, el programa comenzó un proceso de ampliación notable. En 1951, el Director de Relaciones Culturales con América firmó un acuerdo con Brasil para la “revisión de textos escolares de Primera y Segunda Enseñanza” (Carta del Director, 1951). Siguiendo lo expresado por la UNESCO, el objetivo era que ambos países construyesen unos libros de texto de historia con “un carácter plenamente objetivo” y modificasen su visión respecto “a la obra de España en América”. Es decir, evitar que “los niños y adolescentes” tuviesen una “reacción hostil ante los problemas y realidades españolas” (Carta del Director, 1951).

A partir de aquí, el proceso de revisión de manuales escolares de Historia ocupó un lugar destacado dentro de las instituciones educativas franquistas. En 1953, se creaba la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO (CNEC-UNESCO). En su tercera reunión de julio de ese mismo año, se aprobaba comenzar el trabajo sobre la “Reunión conjunta de representantes de Estados miembros para la aplicación del Programa sobre actividades en el mundo del civismo internacional” y la “mejora de los manuales escolares de historia” (IIIª Reunión del Comité Ejecutivo, 1953). Al año siguiente, la UNESCO organizó un “Seminario sobre la enseñanza de la Historia” en Puerto Rico. En el mismo, el Ministerio de Asuntos Exteriores pactó firmar nuevos acuerdos con otros países latinoamericanos como Paraguay o El Salvador y un europeo de especial relación, Francia (Informe del seminario, 1955). Todos los acuerdos indicados se firmaron en 1957 bajo premisas similares al convenio con Brasil (Carta de Juan Estelrich,

1957). España amplió el radio de acción más allá de las fronteras con los países latinoamericanos. Pronto, comenzó a recibir nuevos documentos de la UNESCO para revisar manuales escolares, pero ahora centrados también en intentar desarrollar “la apreciación mutua de los valores culturales de oriente y del occidente” (Mejora de los libros de texto, 1955). No obstante, y hasta donde tenemos información, la revisión de manuales escolares de Historia con los países latinoamericanos nunca se produjo. No así con Francia. Más adelante volveremos sobre ello. Quizá, el problema respecto a estos países estuvo en el propio marco que desplegó la UNESCO en torno a este proyecto particular.

Como ha señalado John White, el OI tuvo diferentes problemas de carácter político y diplomático a la hora de desarrollar el programa (White, 2011, p. 314 y 315). Justo en los años en los que se producía la reunión de Puerto Rico y la firma de acuerdos entre España y los países latinoamericanos, se cortó el presupuesto para el proyecto (Luntinen, 1988). Ello no quiere decir que el programa se eliminase. Simplemente se recondujo para que fuesen las propias comisiones nacionales de cada país las encargadas de firmar los acuerdos bilaterales para revisar los libros de texto. En torno a este nuevo marco, pronto la UNESCO observó que era muy difícil construir una serie de manuales escolares bajo un estándar común. Debido a ello, la UNESCO entendió que el desarrollo de la comprensión internacional tenía que llevarse a cabo a través de otras acciones educativas que podían tener la misma eficacia (Druick, 2020).

En este sentido, España no fue un islote educativo. Al igual que otros países de su entorno bajo la órbita de los IO, durante la década de los cincuenta las instituciones educativas españolas comenzaron a desarrollar también actividades para la promoción de la comprensión internacional. Con la primera visita del Director General de la UNESCO (Luther Evans) a Ciudad Universitaria en 1954 (Carta de Antonio Poch, 1954), se puso en marcha una exposición de pintura para la comprensión internacional. En efecto, las propuestas del programa comenzaron a ser divulgadas a través de diferentes instituciones educativas. Así, empezaron a llegar a España películas educativas creadas por la UNESCO como “Emancipación de las mujeres”, “Derecho a la educación”, “Abolición de la esclavitud” o “Qu’est-ce qu’une race?” (Carta del jefe de la Oficina de la UNESCO, 1954). La recepción de estos documentos se producía bajo el nuevo marco diplomático abierto. En 1952 España había firmado un acuerdo para que se permitiera “la libre entrada de todas las publicaciones de la UNESCO” sin censura y se fomentase su circulación a través del país (Carta de El Conde de Casa Rojas, 1952).

Todo ello provocó que el debate académico acerca de la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y transmisión de la comprensión internacional se acrecentase. Las principales revistas educativas como *Revista de Educación*, *REP* o *Bordón* publicaron trabajos sobre la necesidad de mejorar la enseñanza de la Historia (y otras disciplinas) desde la nueva perspectiva (Villarejo, 1953; Ortiz de Solorzano, 1955; Álvarez-Casado, 1955). Es evidente que la metodología propuesta por la UNESCO comenzaba a tener sus seguidores dentro del mundo académico-educativo franquista. No en vano, diferentes inspectores de enseñanza primaria y media comenzaron a participar en los principales seminarios que organizaba la UNESCO. Todos estos primeros artículos, estaban inspirados en las discusiones, debates, interacciones y contactos desarrollados a través de dichas actividades o en años previos (Postcard of the Centre International, 1945). No se debe perder de vista que a finales de los cuarenta y principios de los cincuenta algunas de las élites de la pedagogía franquista como el director del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía (ISJC), Víctor García Hoz, publicaba trabajos en obras de investigación educativa editadas por la UNESCO (Carta de Alfonso de Silva a Víctor García Hoz, 1958). Durante esta época, se intentó crear un clima intelectual positivo hacia la recepción de las ideas del OI sobre comprensión internacional con el uso de nuevos libros de texto o nuevos medios audiovisuales. Quizá, un aspecto importante en este sentido lo acredite el hecho de que en 1953 la revista *Bordón* tradujese y editase una selección de los principales documentos realizados por la UNESCO sobre dicha cuestión (Entorno a la enseñanza de la geografía, 1953). Dentro del ISJC fueron habituales, por tanto, la elaboración de informes que pretendían introducir las nuevas ideas del OI en la formación del profesorado. En 1955, ya se podía observar una sólida defensa del relativismo cultural aplicado a la educación en conexión con ciertas ideas católicas. En un informe sobre las Conclusiones de un Congreso de la UNESCO se explicaba que el “pedagogo”, debía “fomentar en la enseñanza y vida escolar el reconocimiento e imparcial investigación de las opiniones antagónicas...” y de las “particularidades nacionales y culturales...”, que se base en la convicción de que todos los hombres son hermanos...” (Conclusiones del congreso de la UNESCO, 1955).

Durante estos años, el ISJC no pararía de estrechar vínculos con el programa para la comprensión internacional. Por un lado, comenzaron a llegar expertos de la UNESCO becados por el ISJC para el desarrollo de investigaciones de este tipo. Jacques Bousquet, que se convertiría en técnico del Ministerio de Educación Nacional (MEN) durante varios años, recibió una beca del Patronato Raimundo Lulio para estudiar las relaciones y conexiones culturales y educativas entre Oriente y Occidente (Contrato de colaboración, 1955). Pero quizá, el punto más álgido sobre el intento institucional de transmitir las ideas del proyecto UNESCO llegó con la publicación de un monográfico en la revista *Bordón* dedicado a “Lecturas del Maestro en colaboración con la UNESCO”. Dicho número especial fue un acuerdo firmado entre ambas instituciones en 1957 (Carta de Alfonso de Silva, 1957). El monográfico no se dirigió exclusivamente a la comprensión internacional, aunque sí sus principales artículos. Por ejemplo, apareció publicado un trabajo de Joseph Lauwerys, catedrático de Educación Comparada en el Institute of Education de la Universidad de Londres (Lauwerys, 1957) y uno de los principales responsables del proyecto para la UNESCO (McCulloch & Cowan, 2018, p. 36). Además, se publicaron investigaciones especializadas sobre comprensión internacional en otras revistas (Weber, 1959). Incluso instituciones de formación del profesorado como el recién creado, en 1958, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), se sumaron al carro para socializar tales ideas en el ámbito escolar (Maillo, 1959). Sin embargo, el programa acaba de empezar. En las décadas siguientes conocería un proceso de ampliación más concreto.

3. El aumento de la comprensión internacional: la revisión de los planes de estudio y los libros de texto de Geografía e Historia

El comienzo de la década de 1960 se inició de forma frenética para el desarrollo del programa. Por primera vez, las instituciones educativas españolas pretendían desarrollar la comprensión internacional de forma más concreta y seguir la principal estrategia marcada por la UNESCO: revisar manuales escolares. De esta forma, la década se abrió con la publicación de un artículo en la *Revista de Educación* sobre un seminario dedicado a “recomendaciones para la elaboración de libros de texto” celebrado por la UNESCO (Maíllo, 1960). Su autor, Adolfo Maíllo, acudió en calidad de director del CEDODEP al “Comité de redacción número 48 de Recomendaciones sobre libros de texto”. Un Comité que presidía el Director General de Enseñanza Primaria del MEN, Joaquín Tena Artigas. El plan era comenzar a modificar los manuales escolares en España. Pero esta idea no sólo la manifestó Maíllo. Luciano Pereña Vicente, uno de los más importantes humanistas del CSIC en esa época, señaló en un artículo para *Vida Escolar* la necesidad de modificar los manuales escolares de historia. El autor, criticó abiertamente “que la verdad histórica ha sido frecuentemente sacrificada a los intereses del orgullo nacional y a menudo ha sido deformada al servicio de la emoción patriótica”. Para él, era necesario transformar un conocimiento escolar “nacionalista y racista” y ponerlo “al servicio de la comprensión” internacional (Pereña Vicente, 1960, p. 5 y 6).

Por otro lado, el nuevo Ministro de Educación Nacional, Jesús Rubio García-Mina, parecía seguir, en este punto, el camino trazado por la política de Ruiz-Giménez. En una intervención lanzada por el nuevo ministro ante la XI Asamblea General de la UNESCO de 1960 se comenzó a recalcar que el MEN impulsaba la introducción de temas como Oriente y Occidente en España. A través de la inclusión de “libros sobre temas orientales en nuestras bibliotecas escolares... y un coloquio sobre algunos aspectos de este problema que tendrá lugar en Córdoba”, se quería hacer ver que la dictadura estaba en sintonía con la comprensión internacional y sus modelos de ejecución (Rubio García-Mina, 1960, 42). Fuese un elemento de propaganda o no relacionada con los intereses exteriores del régimen, lo importante a destacar es que las medidas en torno a la puesta en marcha de la comprensión internacional ya no volverían hacia atrás.

A finales de este año se produjo un hecho que marcaría la dirección del programa durante el resto de la década. El embajador de España en París, realizó una serie de notas al documento de la UNESCO “11C-17: Estudio de las relaciones e intercambios internacionales”. En los comentarios al mismo se señaló la importancia de “prestar especial atención a la revisión de los textos de historia... [y] acaso pensar en la redacción de uno o varios textos modelo... para los gobiernos respectivos” (Quintanilla, 1960). En realidad, se refería a la necesidad de acelerar los acuerdos bilaterales firmados con Francia en 1957 para revisar los manuales escolares. No haría falta esperar mucho. A principios del año 1961 el acuerdo por fin vio la luz verde y la mesa de trabajo podía comenzar. Entre los días 4 y 6 de abril de dicho año, se reunieron las Comisiones Nacionales de la UNESCO de España y Francia para comenzar el proceso de revisión (Conversaciones UNESCO francoespañolas, 1962). A partir de aquí, se configuró una comisión mixta cuya primera reunión tuvo lugar en Madrid entre el 7 y el 11 de noviembre de 1961. Dos reuniones más se celebrarían durante la década de los sesenta. Una en abril de 1962 (Carta de José María de Areilza, 1962) y la última en 1969 (Nota Informativa, 1969).

La comisión mixta estuvo compuesta por conocidos historiadores como José Antonio Maravall Casesnoves, Antonio Rumeu de Armas, Ramón Ezquerro, Miguel Artola, Pierre Villar, Louis François, Jean Sermet o Edouard Bruley, que con el tiempo se modificaría. Al igual que ocurriera con el SCHM, la intención no fue “conseguir la redacción de manuales comunes de Historia”. Más bien, se trataba de “examinar cómo son representados en los manuales los periodos de más estrecha relación entre ambos países». Es decir, “aclarar la verdad histórica” en torno a la construcción de una historia relacional entre España y Francia y las influencias y cesiones entre ambos países (Conversaciones UNESCO francoespañolas, 1962).

Al tiempo que se producían las reuniones indicadas, otro aspecto que afectó de lleno al programa tuvo lugar también durante 1961. Nos referimos al trabajo que siguió adelante por parte de la Comisión española para el SCHM. En el cuarto número del volumen 4 de la *Journal of World History*, aparecía por primera vez un monográfico dedicado íntegramente a España. En la “Introducción”, escrita por el eminente filólogo e historiador, Ramón Menéndez Pidal, se quería destacar la intención de “ser útiles a los redactores de la gran Historia” (el SCHM) para comprender el proceso de “influencia” que España había tenido “sobre los hermanos pueblos de Occidente y sobre los pueblos por ella formados en el Nuevo Mundo” y viceversa (Menéndez Pidal, 1961, p. 673). Por tanto, se publicaron una cantidad importante de trabajos sobre las cesiones culturales, científicas o políticas en ambas direcciones (Millás Vallicrosa, 1961; Alonso, 1961). Además, una cosa importante debe ser destacada en este punto. Algunos de los historiadores que estaban en la “Comisión mixta francoespañola” de la UNESCO, participaron en este número especial del SCHM (Maravall Casesnoves). Ello venía a indicar la significativa influencia que los expertos internacionales españoles iban a tener en la configuración de los futuros libros de texto de Historia. Una influencia que se caracterizó por una visión de la Historia que seguía el propio devenir diplomático e intelectual que se había instaurado en la dictadura años atrás. Durante el período de Alberto Martín Artajao como Ministro del Exterior (1945-1957), el discurso hispanista hacia el extranjero abandonó paulatinamente su visión de España como “Madre” de naciones. De forma paulatina, se introdujo una concepción basada en la idea de construcción cultural igualitaria entre los pueblos con el fin de intentar ganar posiciones en el tablero geopolítico abierto por la Guerra Fría (Del Arenal, 2011, p. 43). Por otro lado, no se nos debe escapar que Menéndez Pidal había sido el Director del Centro de Estudios Históricos (CEH) creado por la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) o que José Antonio Maravall fue discípulo de Ortega y Gasset. Al igual que ocurriese con el ministerio de Ruiz-Giménez, el espacio intelectual

de estos historiadores estaba alejado de las visiones más tradicionales de la Historia y veían con cierta normalidad las propuestas de una perspectiva de corte relacional (Villacorta Baños, 2007; López Sánchez, 2006).

Pocos años después del trabajo de la comisión mixta y el SCHM, se publicaban los nuevos “Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria” de 1965. Los mismos se basaron en las propuestas de la UNESCO (Orden de 8 de julio de 1965). Por primera vez, las asignaturas de Geografía e Historia, aparecían organizadas de forma “globalizada”. Además, se creaba una nueva materia que tenía que programarse de forma ligada a las dos anteriores: “Educación Cívico-Social” (p. 603). Por otro lado, en el desarrollo temático de dichas disciplinas escolares se incluían nuevos temas como “Europa occidental”, “América Hispánica”, “España romana”, “España árabe”, “Asia” o “África” (p. 639 y 640). Todo ello, venía a reflejar la necesidad de explicar la Historia desde un punto de vista relacional. Las cesiones culturales y la unión entre los diferentes grupos sociales se convertían en el eje temático de la historia escolar. Incluso, la nueva materia de “Educación Cívico-Social” debía explicar contenidos como “La Patria” en función de los nuevos que se incorporaban: “la solidaridad internacional: Las Naciones Unidas”, “Las naciones no pueden vivir solas” o las “Instituciones internacionales especializadas: UNESCO, OIT, UNICEF, BIRD...” (p. 659, 668 y 694). Como ha señalado Henrik Elmersjö, las recomendaciones de la UNESCO, así como el trabajo de los expertos locales, produjeron un proceso que socavó poco a poco la Historia nacionalista por una más integrada en un enfoque transnacional (Elmersjö, 2014).

Las transformaciones afectaron también a los libros de texto de Historia que se iban a usar en el aula. En “una nota para el magisterio” que aparecía en la primera página de un popular manual de enseñanza primaria, se indicaba que “la Historia debe cumplir un requisito fundamental: contribuir eficazmente al logro de ese alto ideal humano que se ha convertido en el lema de nuestro tiempo bajo el epígrafe de Comprensión Internacional”. Para el autor, “la escuela” tenía que ayudar a “reforzar el amor a la Patria” pero también “evitar el nacionalismo egoísta y ciego, causa de tantos conflictos sangrientos entre los pueblos”. Y es que, proseguía la nota, “así lo han entendido los nuevos Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, que recogen todas las orientaciones de la UNESCO en esta materia” (Coronas, 1966, p. 3). De esta manera, nuevos temas como “España y Francia en el siglo XVII”, “La casa de Borbón y su influencia francesa en España”, “La segunda Guerra Mundial y la ONU” (Coronas, 1966, p. 38, 45 y 88), “Las grandes culturas orientales” o “Los musulmanes y su influencia cultural en España” (Coronas, 1968, p. 15 y 67), comenzaron a ser los contenidos más usuales en los libros de texto de historia de primaria y el bachillerato (Romeu de Armas, 1969, p. 81, 103 y 106).

Pero no sólo los manuales de las nuevas editoriales que se habían sumado al mercado escolar realizaron dichos cambios. Los libros de texto de la asignatura “Educación Cívico-Social” controlados por la Delegación Nacional de Juventudes, introdujeron temas como “Origen y diversidad de los pueblos de España”, “Unión Internacional” o “UNESCO” (Delegación Nacional de Juventudes, 1967, p. 103 y 106). En definitiva, de “Viriato”, “La Reconquista” o “el Cid Campeador” de principios de la década de los años cuarenta (Resumen de Historia de España, 1947, p. 5, 12 y 13), se pasó a un modelo de libro de texto escolar que comenzaba a flirtear abiertamente con la historia social.

A partir de aquí, el desarrollo de la comprensión internacional experimentó un proceso de mayor amplitud. Expertos españoles se incorporaron a las mesas de trabajo de la UNESCO para revisar libros de texto de nuevas asignaturas como la de Geografía (Carta de Herbert J. Abraham, 1962). Además, el impulso del programa comenzó a ser una realidad dentro de la formación del magisterio. En 1968, la revista *Bordón* publicaba un artículo sobre la comprensión internacional en las Escuelas Normales. Se trataba de unas recomendaciones metodológicas para enseñar la comprensión mutua entre el futuro magisterio (La educación para la Comprensión Internacional, 1968).

Por último, otra cosa debe destacarse para comprender la evolución del desarrollo de la comprensión internacional en la dictadura. El final de la década iba a producir un proceso de diversificación del programa. Como ha señalado Duedahl (2020, p. 37-41), el proyecto para la revisión de libros de texto tuvo diferentes problemas en su ejecución. No sólo cuestiones relativas a la dificultad para llegar a acuerdos o temas presupuestarios. Las comisiones solían tener retrasos y dificultades para transmitir sus conocimientos a los autores de los libros de texto o su aplicación en las aulas. Por este motivo, la UNESCO comenzó a ampliar el programa para la comprensión internacional. Nos referimos aquí al Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (PEA) y la creación de los Clubes de Amigos de la UNESCO (Maestu-Unturbe, 2018). España no fue ajena a estos planes. Durante la década de los sesenta, algunas escuelas se sumaron al proyecto PEA (UNESCO, 1959). Por otro lado, la creación del Club de Amigos de la UNESCO de Madrid, en 1961, organizó algunas conferencias sobre el “Día de las Naciones Unidas” o “Conferencias Internacional de Derechos Humanos” (Club de amigos de la UNESCO de Madrid, 1959). En cierto sentido, el aumento de dichas actividades paralelas produjo un proceso de diversificación que no pararía de crecer en la década siguiente.

4. La diversificación del programa: la comprensión internacional ante la nueva gobernanza educativa global

El inicio de la década de los setenta produjo la ampliación y firma de nuevos acuerdos bilaterales para la revisión de manuales escolares de Historia y Geografía. En 1971, España comenzó a recibir documentos elaborados por el principal centro de revisión de textos escolares que colaboraba con la UNESCO, el Georg Eckert Institut alemán (Project for multi-lateral, 1971). Este proyecto, tenía la intención de ir un poco más allá en el trabajo realizado previamente por la UNESCO. La idea, era firmar un acuerdo marco de carácter multilateral entre diferentes países (Francia, República Federal Alemana, India, Japón, Kenia, Reino Unido y Venezuela) para intentar revisar manuales

escolares de forma múltiple y conjunta. España intentaría desarrollar esta misma idea con Francia (Acta final de la IV Sesión Plenaria, 1976) e Italia a través de la firma de nuevos acuerdos (Carta de Fernando Valderrama, 1978).

Sin embargo, como la propia UNESCO había reconocido en años previos, los proyectos de revisión de libros de texto seguían con los mismos problemas a los que se habían enfrentado desde su inicio. Es decir, los expertos de las comisiones realizaban “viajes escasos”, tenían “problemas del lenguaje”, se desarrollaban “conferencias bilaterales o multilaterales limitadas” o “traducciones rápidas”. Por tanto, existía “un problema para el cual una total solución satisfactoria no ha sido encontrada todavía” (Kwan-Kim, 1970, p. 16). Unas dificultades, a las que había que sumar la desaparición del SCHM en septiembre de 1969. Como el propio Secretario de la CNEC-UNESCO reconocería en 1979, el programa de revisión de manuales de Geografía e Historia entre Francia y España “no está quedando muy airoso” y “convendría rectificar”, debido a diferentes “retrasos por falta de interés” entre ambos países (Carta de Fernando Valderrama, 1979).

A pesar de que los acuerdos firmados para la revisión bilateral de manuales de Historia y Geografía se extendiesen hasta la década de los ochenta (Actas finales del convenio Italo-Español, 1981), lo cierto es que el programa ya sufría un proceso de debilidad notable. No sólo por los problemas que tuvieron lugar en las comisiones de revisión de manuales escolares. Desde la primera mitad de la década de los sesenta, la UNESCO había girado hacia una idea de carácter más práctico. En 1964 el OI firmó un acuerdo de financiación educativa con el BM conocido como “Coperative Program” (CP) (Chabbott, 2003; Elfert, 2021) y en 1968 creó el Centre for Educational Research and Innovation (CERI) en colaboración con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Hof, 2020; Flury, Geiss y Guerrero Cantarel, 2021). Los proyectos educativos planteados a diferentes países pivotaron hacia la Tecnología Educativa como una forma más efectiva de conseguir una mejor formación, más Capital Humano y, por tanto, mayor crecimiento y desarrollo económico. Unas propuestas a las que España se había sumado de forma convencida. Durante la década de los sesenta el proyecto desarrollista aumentó de forma notable. Los Planes de Desarrollo del Ministro Laureano López Rodó introdujeron a la educación como una de las principales herramientas para el desarrollo económico y social de España (Cañellas Más, 2011). Poco a poco las instituciones de formación del profesorado franquistas se llenaron de propuestas relacionada con la microenseñanza, la enseñanza programada, la televisión educativa o el uso de ordenadores en las aulas como fórmula predilecta para conseguir los objetivos marcados por los OI (González-Delgado, 2020).

Por tanto, España convergió con el nuevo modelo (Delgado Gómez-Escalonilla, 2020) y con ello las formas de encarar el programa de comprensión internacional. En 1968 llegó a España una misión de inspección liderada por la UNESCO relativa a las acciones llevadas a cabo dentro del *Proyecto Regional Mediterráneo*. La finalidad de dicha misión fue “revisar los actuales planes de desarrollo del sistema educativo y hacer una investigación preliminar sobre los posibles sectores prioritarios de inversión” (España. La Reforma de la Educación, 1969). Entre las propuestas encomendadas estaba poner en marcha una reforma estructural del sistema educativo, que se conocería como Ley General de Educación (LGE) de 1970. Dentro de dicha reforma, los expertos internacionales también recomendaron al Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) que fomentasen la “cooperación internacional”. Este nuevo modelo presentaba una visión más amplia. Se trataba de un enfoque más global con propuestas de intercambio de personal a través de la puesta en marcha de proyectos de tipo técnico (el uso de tecnologías en educación), un conocimiento más amplio de los organismos internacionales y el acercamiento a nuevas estructuras de carácter político como Europa.

Por otro lado, justo antes de la instauración de la LGE un grupo de expertos de la UNESCO realizaron una serie de recomendaciones en este sentido (Informe final del Comité, 1969). Denominado Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España (Comité), dichos especialistas sugirieron que la cooperación internacional ahora tenía que modificarse. Se trataba de construir un modelo que fuese un lugar común para proyectos técnicos vinculados al desarrollo económico. Para ello, el MEC tendría que centrarse en el “Planeamiento educativo”, el “análisis de los costos educativos” o el “mejoramiento de la eficacia educativa” (Informe final del Comité, 1969, p. 63). Dicho de otro modo, el desarrollo de la comprensión internacional ahora tendría que ir sujeta a la nueva gobernanza educativa global propuesta en los acuerdos firmados por la UNESCO, el BM y la OCDE.

Con la llegada de la LGE, por tanto, el desarrollo del programa experimentó un proceso de diversificación amplio. Un proceso que se inició con la puesta en marcha de un proyecto de becas de intercambio para la formación del profesorado lanzadas por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (red CENI-DE-ICEs) (González-Delgado & Groves, 2020) y por seminarios patrocinados por la UNESCO donde la “cooperación científica” fuese la encargada de “contribuir a los grandes fines de la Humanidad: la paz, el bienestar y la comprensión mutua entre los países” (Proyección Internacional de nuestra Ley, 1970). A partir de aquí, el MEC creó la “Subdirección General de Cooperación Internacional” bajo el control de la Secretaría General Técnica del MEC (BOE de 29 de noviembre de 1972). Con ella, la *Revista de Educación* publicó una cantidad importante de artículos que hablaban de llevar a cabo el nuevo modelo (La juventud y la educación, 1970; Educación para la comprensión internacional, 1974). La llegada de la Transición diversificaría mucho más la perspectiva. La firma de nuevos acuerdos diplomáticos con países como Francia o Reino Unido, así como nuevos cauces instituciones con los que fomentar proyectos de desarrollo, produjeron una multiplicación de los espacios desde los que producir un proceso de comprensión mutua. Aquí habría que destacar los proyectos desarrollados por las Agencias de Cooperación Exterior norteamericanas y británica para el aprendizaje de la lengua inglesa y otro tipo de intercambio de estudiantes (Martín García, 2022). El fenómeno de la diplomacia científica y cultural sobrepasaba los propios límites programáticos fijados por la UNESCO. Límites que el propio OI había explotado desde dentro al diluir sus propuestas de carácter humanistas por otras centradas en una visión tecnocrática y economicista (Elfert, 2017).

5. Conclusiones y algunas notas para una discusión sobre franquismo y educación

Este trabajo se ha centrado en analizar el origen, evolución y puesta en marcha en España de uno de los principales programas educativos que la UNESCO creó después de la II GM: la educación para la comprensión internacional. Como hemos podido comprobar, la relación e interacción de expertos educativos y académicos españoles con el programa de la UNESCO estuvo presente desde la creación misma del OI en 1945. Se pueden observar escritos de diferentes expertos españoles que reivindican el trabajo y programas de la UNESCO y su necesidad de implementarlos desde los años cuarenta. La llegada de Joaquín Ruiz-Giménez y el grupo categorizado como “comprensivos” al Ministerio de Educación en 1951 supuso un impulso al programa indicado. Durante la década de los cincuenta es sencillo observar artículos y propuestas educativas lanzadas por católicos y falangistas en la defensa y necesidad de poner en marcha la perspectiva de la comprensión internacional. En la década siguiente el programa de la UNESCO aterrizaría en propuestas más concretas. Principalmente, se intentó mejorar la comprensión mutua a través de la creación de comisiones bilaterales para revisar libros de texto de las disciplinas de Historia y Geografía. Este tipo de acciones se transformarían en los años siguientes. El programa para la comprensión internacional sufrió un proceso de diversificación que diluyó el proyecto inicial. Fue absorbido por otras formas de conexión y relación cultural centradas en formar un mejor capital humano que produjese un mayor desarrollo económico y social.

Lo indicado en este trabajo pretende abrir un debate teórico e historiográfico en relación a las investigaciones sobre franquismo y educación. Como ha indicado David Bryden (2017, p. 7), es necesario comenzar a desterrar la arraigada idea arraiga de que la dictadura sufrió un proceso de aislamiento intelectual. Desde los años cuarenta diferentes académicos y expertos educativos establecieron un diálogo constante con los documentos generados por la UNESCO. En cierta medida, tales expertos desarrollaron una batalla intelectual para situar a España dentro de los circuitos internacionales con el fin de restituir el status geopolítico del país ibérico. Para ellos, las ideas propuestas por la UNESCO nunca estuvieron en contra de las aspiraciones educativas y sociales franquistas. Además, las mismas no eran incompatibles con otras tradiciones intelectuales como el catolicismo. Se puede decir, que tales expertos educativos operaban bajo el imaginario social moderno y, dentro del mismo, con el relato educacionalizador.

Esta cuestión, permite que abramos una reflexión en torno a las divisiones o etapas historiográficas que se han realizado en Historia de la Educación respecto al franquismo. Ya se ha señalado que durante la década de los cuarenta existieron diferentes publicaciones y propuestas de autores que reivindicaron las ideas del programa de comprensión internacionales y la necesidad de su desarrollo. Esto nos obliga a tener que repensar la idea de que la educación en los años cuarenta y cincuenta, a diferencia de los años sesenta, se inspiró en un radical rechazo de la política modernizadora diseñada por el liberalismo del primer tercio del siglo XX. De lo visto en este trabajo, podríamos inferir que por diferentes motivos (geopolíticos, intelectuales, formativos...) existieron, cuando menos, análisis de cierto calado sobre la dirección que debía tomar el curriculum durante el primer franquismo que se salen de lo investigado hasta hora. Sería interesante seguir con la profundización de esta cuestión y ver hasta qué punto en realidad algunos intelectuales y expertos educativos franquistas confluyeron con las propuestas más innovadoras lanzadas por los OI.

Por otro lado, de lo indicado hasta aquí también se puede requerir establecer una reflexión sobre las continuidades y rupturas de la política educativa franquista con la II República. Diversos estudios como los de Juan Mainer (2009) y Raimundo Cuesta (2005) han señalado con buen criterio la necesidad de observar las rupturas y continuidades indicadas más allá del marco de la división política. Para ellos, la llegada de la dictadura no modificó el “Modo de Educación” que había puesto en marcha la II República, caracterizado por un proyecto pensado para las élites sociales. Otros investigadores, por su parte, ponen énfasis en las rupturas educativas que supuso la llegada del franquismo respecto a la II República (Viñao, 2009; Canales, 2021). La recuperación de los contenidos religiosos, la depuración del magisterio o el mayor protagonismo de la Iglesia en la creación de centros educativos serían un buen ejemplo de las rupturas indicadas. Bien mirado, desde un punto de vista político e histórico ambos pueden tener razón. Quizá, el problema ha estado en que hemos establecido un debate utilizando categorías de trazo grueso (continuidades y ruptura) sin atender a los propios matices de lo que se estaba analizando. Lo que se quiere indicar aquí, es que, en efecto, desde un punto de vista ideológico hubo una ruptura. Pero no desde un punto de vista conceptual, de imaginario o de paradigma, por utilizar la categoría expuesta por Thomas Kuhn (1971). Como hemos podido observar en este trabajo, los supuestos implícitos sobre la educación (el relato educacionalizador) con el que operaba la UNESCO no era diferente al usado por los expertos educativos franquistas. Ambos partían de la idea no cuestionada de que la educación podía ser la herramienta fundamental para el cambio y el desarrollo social. Por este motivo, se puede decir que ciertos grupos católicos y falangistas y sus perspectivas de pensamiento más tradicionales no eran incompatibles con la reivindicación de una línea de modernización educativa que pasaba por impulsar los proyectos propuestos por los OI o los venidos desde otros espacios geográficos (Igelmo Zaldívar & Jover, 2019; Quiroga Uceda, 2022). Por tanto, quizá sea un poco apresurado afirmar que la educación franquista fue abiertamente antimoderna durante su primera etapa.

De esta forma, de la investigación llevada a cabo en este trabajo se puede desgranar una cuestión que, consideramos, debe ser reflexionada. El estudio sobre el franquismo y la educación suele realizarse con la mirada puesta en un marco de carácter político exclusivamente. Es evidente que la cuestión política es importante. Sin embargo, las categorías y supuestos teóricos implícitos con los que operan los sujetos en un momento determinado pueden explicar mejor, como ha señalado Miguel Ángel Cabrera (2001), la acción de los mismos. Este es el motivo por el que propuestas como la comprensión internacional de la UNESCO fueron aceptadas y desarrolladas sin ningún problema o contradicción dentro de la dictadura. El que los expertos partiesen de unos supuestos teóricos determinados,

como fue la idea moderna de educación, individuo y sociedad, es lo que explica que determinados programas educativos como la comprensión internacional tengan un recorrido tan heterogéneo que va desde espacios políticos de dictadura (como en España), hasta países republicanos como Francia.

6. Referencias bibliográficas

- A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. UNESCO, 1949.
- Alonso, D. (1961). The Spanish Contribution to the Modern European Novel. *Journal of World History*, 4(4), 878-897.
- Álvarez-Casado, A. (1955). La enseñanza del inglés. *Revista de Educación*, 38, 85-87.
- Barba Prieto, D. (1999). La Confederación Nacional de Estudiantes Católicos: orígenes, primeros pasos y consolidación (1920-1923). *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 12, 117-131.
- Bruno-Jofré, R. (ed.) (2019). *Educationalization and its Complexities: Religion, Politics, and Technology*. University of Toronto Press.
- Brydan, D. (2019). *Franco's Internationalist: Social Experts and Spain's Search for Legitimacy*. Oxford University Press.
- Caballero, F. A. (1946). Ante la primera reunión anual de la UNESCO en París. *Arbor*, 17, 3-10.
- Cabrera, M. Á. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Fronesis Cátedra.
- Canales, A. (2021). Education in Spain under the Franco Regime, 1936–1975. En *Oxford Research Encyclopedia Education*. Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1692>.
- Cañellas Más, A. (2011). *Laureano López Rodó. Biografía política de un Ministro de Franco (1920-2000)*. Biblioteca Nueva.
- Cebrián Villar, M. & López, S. M. (2016). La dimensión internacional de las transformaciones en la política científica y el cambio técnico. En L. Delgado Gómez-Escalonilla R. Martín de la Guardia & R. Pardo Sanz (Coord.), *La apertura internacional de España. Entre el franquismo y la democracia (1953-1986)* (pp. 233-261). Sílex.
- Chabbott, C. (2003). *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. Routledge.
- Conversaciones UNESCO francoespañolas para la revisión bilateral de los Manuales de Historia organizadas por las Comisiones Nacionales de la UNESCO de España y Francia. *Revista de Educación*, 149 (1962), 135-149.
- Coronas, L. (1966). *Las cosas que han pasado, 8º curso*. Anaya.
- Coronas, L. (1968). *Las cosas que han pasado, 7º curso*. Anaya.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- Decreto 3162/1972, de 2 de noviembre de 1972 por el que se crea la Subdirección General de Cooperación Internacional, BOE de 29 de noviembre de 1972.
- Del Arenal, C. (2011). *Política exterior de España y relaciones con América Latina. Iberoamericanidad, europeización y atlantismo en la política exterior española*. Siglo XXI.
- Delegación Nacional de Juventudes (1967). *Educación cívico-social. Enseñanza Primaria, 4º*. Doncel.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (1992). *Imperio de papel. Acción cultural y política exterior durante el primer franquismo*. CSIC.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2003). ¿El amigo americano? España y Estados Unidos durante el franquismo. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 21, 231-276.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2020). International Organizations and Educational Change in Spain during the Sixties. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 17-31.
- Dorn, Ch. & Goodshe, K. (2012). The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank. *Diplomatic History*, 36(2), 373-398.
- Druick, Z. (2020). Operational Media: Cybernetics, Biopolitics and Postwar Education. *Foro de Educación*, 18(2), 63-81.
- Duedahl, P. (2011). Selling Mankind: UNESCO and the Invention of Global History". *Journal of World History*, 22(1), 101-133.
- Duedahl, P. (2016). Introduction: Out of the House: On the Global History of UNESCO, 1945–2015. En P. Duedahl (ed.), *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts* (pp. 3-27). Palgrave-Macmillan.
- Duedahl, P. (2020). Peace in the minds: UNESCO, mental engineering and education. *Foro de Educación*, 18(2), 23-45.
- Dussel, I. & Ydesen, Ch. (2017). Jame Torres Bodet, Mexico, and the struggle over international understanding and history writing: the UNESCO experience. En A. Kulnazarova & C. Ydesen (eds.), *UNESCO without Borders: Educational campaigns for international understanding* (pp. 164-181). Routledge.
- Educación para la comprensión internacional, *Revista de Información de la CNEC-UNESCO*, 23 (1974), 92-105.
- Elfert, M. & Ydesen, Ch. (2019). The Influence of United States on Rise of Global Governance in Education: The OEEC and UNESCO in the post-Second World War Period. En K. Gram-Skjoldager, H. Ikononou & T. Kahlert (eds.), *Organizing the 20th-Century World: International Organization and the Emergence of International Public Administration, 1920-60s* (pp. 73-89). Bloomsbury.
- Elfert, M. (2013). Six decades of educational multilateralism in a globalising world: The history of the UNESCO Institute in Hamburg. *International Review of Education*, 59(2), 263-287.
- Elfert, M. (2017). *UNESCO's utopia of lifelong learning: An intellectual history*. Routledge.
- Elfert, M. (2021). The power struggle over education in developing countries: The case of the UNESCO-World Bank Co-operative program, 1964-1989. *International Journal of Educational Development*, 81 (2021), 1-18.
- Elmersjö, H. Å (2014). History beyond borders: Peace education, history textbook revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century. *Historical Encounters*, 1(1), 62-74.
- Entorno a la enseñanza de la geografía. Reproducimos unos capítulos del folleto número VII de la serie la UNESCO y su programa (año 1950), titulado la enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional. *Bordón*, 39 (1953) 689-698.
- Fernández Soria, J. M. (2005). Presentación. Influencias europeas en la política educativa española del siglo XX (presencias y ausencias, temas para la investigación histórico-educativa). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 27-37.

- Flury, C. Geiss, M. & Guerrero-Cantarell, R. (2021). Building the technological European Community through education: European Mobility and Training programmes in the 1980s. *European Educational Research Journal*, 20(4), 390-407.
- Gimeno Capella, J. M. (1949). La UNESCO, tres años después. *Arbor*, 45-46, 114-126.
- González-Delgado, M. & Groves, T. (2020). Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period. En Ó. J. Martín García & L. Delgado Gómez-Escalonilla (Eds.), *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (pp. 101-126). Berghahn Books.
- González-Delgado, M. & Martín García, O. J. (2020). History of Education, International Relations and Transnational Perspectives: State of the Art. *Encounters in Theory and History of Education*, 21, 3-17.
- González-Delgado, M. (2020). «Estar a la altura de nuestro tiempo»: la televisión educativa, la UNESCO y la modernización de la enseñanza en el franquismo. *Hispania*, 265, 597-627.
- Hof, B. (2020). The turtle and the mouse: how constructivist learning theory shaped artificial intelligence and educational technology in the 1960s. *History of Education*, 50(1), 93-111.
- Iglemo Zaldívar, J. & Jover, G. (2019). Cuestionando la narrativa del aprendizaje servicio a partir de dos iniciativas de extensión social universitaria de orientación católica en la década de 1950 en España. *Utopía y praxis latinoamericana*, 87, 151-162.
- Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España. *Revista de Educación*, 202 (1969), 58-64.
- Íñiguez, A. (1957). Características generales del arte Hispano-Americano. *Journal of World History*, 4(1), 59-82.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Kulnazarova, A. & Ydesen, Ch. (2017). The nature and methodology of UNESCO's education campaigns for international understanding. En A. Kulnazarova & C. Ydesen (eds.), *UNESCO without Borders: Educational campaigns for international understanding* (pp. 3-12). Routledge.
- La educación para la Comprensión Internacional en las Escuelas Normales. *Bordón*, 153-154 (1968), 49-64.
- La juventud y la educación para la comprensión internacional. *Revista de Educación*, 212-213 (1970), 81-88.
- Lauwerys, J. A. (1957). Definición y finalidad de la lectura de carácter profesional. *Bordón*, 70, 377-386.
- López Sánchez, J. M. (2006). *Heterodoxos españoles. El centro de Estudios Históricos, 1910-1936*. Marcial Pons.
- Luntinen, P. (1988). School History Textbook Revision by and under the Auspices of UNESCO: Part I. *Internationale Schulbuchforschung*, 10(4), 337-348.
- Maestu-Untube, E. (2018). El plan de escuelas asociadas a la UNESCO: 31 años defendiendo los valores de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 493, 64-69.
- Maillo, A. (1959). La comprensión entre Oriente y Occidente (I). *Vida Escolar*, 4, 42-44.
- Maillo, A. (1960). Elaboración, elección y utilización de manuales en la escuela primaria. *Revista de Educación*, 109, 41-47.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. CSIC.
- Maravall Casesnoves, J. A. (1961). The Origins of the Modern State. *Journal of World History*, 4(4), 789-808.
- Martín García, O. J. (2022). La diplomacia pública estadounidense y la modernización de la educación en España. *História da Educação*, 26 (2022), 1-29.
- Martínez Val, J. M. (1947). Educación y pacifismo (La formación del hombre para la Paz). *REP*, 5(18), 253-268.
- McCulloch, G. y Cowan, S. (2018). *A Social History of Educational Studies and Research*. Routledge.
- Menéndez Pidal, R. (1961). Introducción. *Journal of World History*, 4(4), 671-673.
- Millás Vallicrosa, J. M. (1954). La corriente de las traducciones científicas de origen oriental hasta fines del siglo XIII. *Journal of World History*, 2(2), 395-428.
- Millás Vallicrosa, J. M. (1961). Arab and Hebrew Contributions to Spanish Culture?, *Journal of World History*, 4(4), 732-751.
- Misión y servicio de la Oficina Internacional de Educación. *Revista Nacional de Educación*, 57 (1945), 67-70.
- Muñoz Soro, J. (2016). La política educativa y cultural de Joaquín Ruiz-Giménez (1951-1956). En F. Montero & J. Louzao (eds.), *Catolicismo y franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias* (pp. 123-151). Comares.
- Nygren, T. (2011). International reformation of Swedish history education 1927-1961: The complexity of implementing international understanding. *Journal of World History*, 22(2), 329-354.
- Orden de 8 de julio de 1965, por la que aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas de Enseñanza Primaria (BOE de 24 de septiembre de 1965).
- Ortiz de Solorzano, J. M. (1955). La enseñanza de la historia y la comprensión internacional. *Revista de Educación*, 30, 26-29.
- Pardo Sanz, R. (2016). De puentes y comunidades: Balance historiográfico sobre las relaciones con América Latina. En L. Delgado Gómez-Escalonilla R. Martín de la Guardia & R. Pardo Sanz (Coord.), *La apertura internacional de España. Entre el franquismo y la democracia (1953-1986)* (pp. 127-166). Sílex.
- Pereña Vicente, L. (1960). ¿Cómo enseñar la historia? *Vida Escolar*, 23 5-6.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. UNESCO-George Eckert Institute.
- Proyección Internacional de nuestra Ley. Interés en las reuniones de París, Ginebra y Venecia. *Enseñanzas Medias*, 220-224 (1970), 1-10.
- Quiroga Uceda, P. (2022). Re-contextualizando la temprana recepción de Montessori en España (1906-1936). *Encounters in Theory and History of Education*, 23, 167-183.
- Resumen de Historia de España para la escuela primaria*. Seix y Barral, (1947).
- Romeu de Armas, A. (1969). *Historia universal y de España. Edades moderna y contemporánea, 4º Bachillerato*. Anaya.
- Royo, J. (1945). La cooperación internacional en materia de educación. *Revista Nacional de Educación*, 57, 21-27.
- Rubio García-Mina, J. (1960). Comentarios en torno a los programas de la UNESCO. *Revista de Educación*, 124, 41-44.
- Taylor, Ch. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Paidós.
- UNESCO (1959). *La educación para la comprensión internacional: Ejemplos y sugerencias para el personal docente*. UNESCO.
- Villacorta Baños, F. (2007). Historia e historiadores en el CSIC, 1940-1975. En M. Á. Puig Samper-Mulero (Coord.), *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España* (pp. 321-328). CSIC.
- Villarejo, E. (1953). La educación en un mundo de tensión y contribución del maestro a la comprensión internacional. *REP*, 11(43), 425-429.

- Viñao, A. (2009). Modos de Educación y problemas de periodización histórica. Comentarios y observaciones. En R. Cuesta, J. Mainer & J. Mateos (Coords.), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la Historia de la Educación* (pp. 83-98). Lulu.
- Weber, G. (1959). Importancia y cometido de la Educación artística. *Revista de Educación*, 100, 29-31.
- White, J. (2011). 'The Peaceful and Constructive Battle': UNESCO and Education for International Understanding in History and Geography, 1947–1967. *International Journal of Educational Reform*, 20(4) (2011), pp. 303-321.

7. Documentos de archivo

- Acta final de la IV Sesión Plenaria de la Comisión Mixta Permanente hispano francesa. Revisión de manuales escolares (15-17 de marzo de 1976), Archivo de la Comisión nacional Española de Cooperación-UNESCO (ACNEC-UNESCO), Caja 58/Carpetilla 1.
- Actas finales del convenio Italo-Español para el estudio y revisión de libros de Historia (Taormina, 24-26 de febrero de 1981), ACNEC-UNESCO, Caja 65/Carpetilla 1.
- Carta de Alfonso de Silva a Víctor García Hoz. Asunto: Artículo sobre la investigación pedagógica en España (14 de abril de 1958), Archivo del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, Residencia de Estudiantes (ISJC), Caja ISJC/6/2.
- Carta de Alfonso de Silva a Víctor García Hoz. Asunto: Número especial de la Revista Bordón (22 de enero de 1957), ISJC, Caja ISJC/6/1.
- Carta de Antonio Poch a Pedro Laín Entralgo, vista de Luther Evans a Madrid (5 de mayo de 1954), Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), Caja ES, AGUCM, R-266.
- Carta de El Conde de Casa Rojas a Paulo De Barrêdo Carneiro (17 de noviembre de 1952), Archivo General de la Administración (AGA), Embajada de España en París, Caja 54/11594.
- Carta de Fernando Valderrama al Subdirector General de Cooperación Internacional (Madrid, 16 de enero de 1978), ACNEC-UNESCO, Caja 65/Carpetilla 1.
- Carta de Fernando Valderrama Martínez a Juan Antonio Sánchez y García (10 de abril de 1979), Caja 58/Carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.
- Carta de Herbert J. Abraham al Secretario General de la CNEC-UNESCO (París, 26 de febrero de 1962), ACNEC-UNESCO, Caja 459/Carpetilla 1.
- Carta de Jaime Torres Bodet, Director General de la UNESCO, a el Duque de Alba (30 de mayo de 1951), Archivo de la Real Academia de la Historia (ARAH), Caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983).
- Carta de José María de Areilza al Ministro de Asuntos Exteriores (París, 7 de marzo de 1962), AGA, Ministerio de Asuntos Exteriores, Caja 82/20566.
- Carta de Juan Estelrich al Ministro de Asuntos Exteriores (París, 5 de noviembre de 1957), AGA, Ministerio de Asuntos Exteriores, Caja 82/10555.
- Carta de Manuel González Hontoria al Duque de Alba (11 de junio de 1951), ARAH, Caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983).
- Carta del Director de Relaciones Culturales con América al Ministro de Asuntos Exteriores (23 de junio de 1951), AGA, Ministerio de Educación, Caja 27.619.
- Carta del Duque de Alba a Jaime Torres Bodet" (10 de agosto de 1951), ARAH, Caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983).
- Carta del jefe de la Oficina de la UNESCO del MEN al Comisario de Extensión Cultural, (26 de febrero de 1954), AGUCM, Caja ES, AGUCM, R-266.
- Club de amigos de la UNESCO de Madrid. Circular interior septiembre/octubre 1968, AGA, Ministerio de Educación, Caja 37.378.
- Comission Internationale Pour une Histoire Scientifique et Culturele de L'Humanite, (3 de noviembre de 1952), p. 5, ARAH, Caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983).
- Conclusiones del congreso de la UNESCO celebrado en París del 17 al 30 de julio de 1955 sobre el tema: Aportaciones del maestro a la comprensión internacional (17 de septiembre de 1955), ISJC, Caja ISJC/5/2, p. 1.
- Conferencia Internacional de Instrucción Pública organizada por la UNESCO", 1947, AGA, Ministerio de Asuntos Exteriores, Legajo R-2481, Exp. 8.
- Conferencia Internacional de Ministros de Educación organizado por la UNESCO (noviembre de 1945), AGA, Ministerio de Asuntos Exteriores, Legajo R-5927, Exp. 43.
- Contrato de colaboración. Patronato Raimundo Lulio. Instituto San José de Calasanz. Contrato con Jacques Bousquet. Año 1955, ISJC, Caja ISJC/18/8.
- España. La Reforma de la Educación. Informe Preliminar (Confidencial EFM/17) (febrero de 1969), p. 1, UNESCO Archive, Caja UIL 370.51 Sp ARCHIV.
- IIIª Reunión del Comité Ejecutivo de la CNEC-UNESCO" (11 de julio de 1953), AGUCM, Caja ES, AGUCM, R-266.
- Informe del seminario sobre la enseñanza de la historia (París, 28 de febrero de 1955), AGA, Ministerio de Asuntos Exteriores, Caja 82/10521.
- Informe para una Historia Científica y Cultural de la Humanidad (25 de mayo de 1951), p. 1, ARAH, Caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983).
- Letter from Álvaro de Albornoz to the Chairman of Executive Board of UNESCO (13 de septiembre de 1949), UNESCO Archive, Caja 17 EX/31.
- Mejora de los libros de texto en materia de comprensión internacional (17 de junio de 1955), ACNEC-UNESCO, Caja 459/Carpetilla 1.
- Nota Informativa. Asunto: Revisión de Manuales escolares de nivel medio de Historia entre Francia y España (17 de febrero de 1969), ACNEC-UNESCO, Caja 58/Carpetilla 1.
- Postcard of the Centre International d' Eutes Pedagogiques-Sevres, France sygned by Adolfo Álvarez-Casado to Nicholas Hans (30 de abril de 1945), Intitute of Education Archive, Invitations, Correspondence and notes 1935-1968, Caja NH/4/11.

- Project for multi-lateral consultations on school history, geography and social studies textbooks, 1971-1974. Project administration and coordination by: The International Textbook Institute, Brunswick, RFG, ACNEC-UNESCO, Caja 58/Carpetilla 1.
- Rafael F. Quintanilla: Notas al Punto IV (medidas de carácter práctico) del documento 11C-17: Informe sobre un estudio de las relaciones e intercambios internacionales (Paris, 2 de diciembre de 1960), p. 2, AGA, Embajada de España en París, Caja 66/4337.
- Report on the first meeting of the International Commission for the Scientific and Cultural History of Mankind. Rapporteur: Professor Charles Mozaré (Paris, 11 de diciembre de 1950), ARAH, Caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983).
- Report on the Project for a Scientific and Cultural History of Mankind (17 de marzo de 1950), ARAH, Caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983).
- Ryon Kwan-Kim: Report on Experimental Project for the International Exchange and Review of History textbooks, (1970), p. 16, UNESCO Archive, Caja ED/WS/177.