

# UNA APUESTA POR LA UTOPIA: LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES DE EDUCACION\*

María Nieves GÓMEZ GARCÍA  
Universidad de Sevilla

Cuando hace ya algunos años, quizás demasiados, leía yo por primera vez esa obra maestra de Shakespeare que es *Macbeth*, uno de los textos que me parecieron más duros es aquel donde el angustiado monarca define la vida como un cuento, contado por un idiota, lleno de ruido y de furia y que nada significa<sup>1</sup>. Esa frase, ese pensamiento, me molestaban más que ningún otro, porque a veces ocurría que yo acababa por pensar lo mismo, y no hay duda de que tal situación no me hacía feliz. Pues no aceptaba, ni desde luego acepto, que la historia de los hombres sea percibida únicamente como una algarabía sin ritmo, un sonar alocado de ruido sin principio ni fin, que es lo mismo que decir sin esperanza. Otros muchos autores me hicieron volver sobre el tema, pero tal vez, últimamente, haya sido Kundera, e n una de sus obras, *Los testamentos traicionados*<sup>2</sup>, el que me ha parecido más expeditivo, pues ya no hace metáforas, sino que sencilla y llanamente se declara enemigo de la historia, a un- que ciertamente no en el sentido de Shakespeare. El pasado es para el novelista checo una carga onerosa, hipotecadora, que con cierta frecuencia impide al hombre realizar su propia historia en libertad, pues le sujeta con las trabas de lo definitivo, de lo consumado. Es cierto que no se trata de una idea original, pues el mecanicismo ha impregnado muchas de las interpretaciones que se han elaborado a cerca de los acontecimientos realizados por el hombre. Pero si no original, hemos de reconocer que al menos es valiente y sobre todo provocadora, pues parte de un escritor comprometido con su presente y decidido aliado del protagonismo del hombre en el mundo. Claro que parece olvidar Kundera (cosa que por cierto no ocurre en otra de sus obras: *La insoportable levedad del ser*, donde, como muy bien señala Agnes Heller<sup>3</sup>, la interpretación del pasado se hace desde diferentes perspectivas, según los protagonistas, y por lo mismo no tiene la radicalidad que aparece en *Los testamentos...*, donde hay una sola voz), parece olvidar, repito, que la historia también es conocimiento, saber, y que el viejo aforismo de “la verdad os hará libres” permite enfrentarnos al pasado con la seguridad de que la libertad no está vedada por la historia, sino más bien es la falta de conocimiento sobre ese pasado lo que puede acarreararnos dificultad de actuar en el presente, de reconocernos a nosotros mismos como protagonistas y, en definitiva, de ser sujetos y no exclusivamente objetos de la historia.

1. En la versión original, “Life’s but a walking shadow; a poor player, that struts and frets his hour upon the stage, and then is heard no more: it is a tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing”: *Macbeth*, en *The complete works of William Shakespeare*. With a preface by Sir Donald Wolfitt C.B.E. Introduction and glosary by B. Hodek. London, Spring Books, ¿1964?, pág. 942.
2. KUNDERA, M. (1996), *Los testamentos traicionados*. Barcelona, Tusquets.
3. HELLER, A. y FÉRER, F. (1994), *El péndulo de la modernidad: una lectura de la era moderna despues de la*

Valgan estas consideraciones sobre las dos posibles dimensiones de la historia: la que se ofrece como narración, como conocimiento, como ciencia, “rerum gestarum” y la historia como pasado, “res gestae”, y en ambos ejemplos enjuiciadas negativamente, para introducir nuestra charla, con la que pretendemos analizar el trabajo de un grupo de hombres y mujeres que apostaron por una serie de valores derivados, me permito afirmar, de un conocimiento riguroso del pasado y, a su vez, y como consecuencia, de un compromiso con el presente, y que sin duda creyeron que la vida era algo más que una frase de Cioran, porque, en definitiva lo que hicieron fue apostar por la Utopía; fueron, son los hombres y mujeres de los Organismos Internacionales de Educación. Y los valores que defendieron, que defienden, los fue configurando la historia, pasado y narración, en una dialéctica dramática, por cuanto la tensión con sus contrarios supuso en muchas ocasiones la afirmación de ese papel negativo que le adjudica Kundera y desde luego y en muchos casos, esa apariencia de locura con la que el genial dramaturgo inglés sustantiva la vida de los hombres. Valores como la justicia, la solidaridad, la esperanza, la tolerancia, necesitados del conocimiento y de la libertad, valores por antonomasia, pero dependientes en realidad unos de otros. Frente a ellos, los contravalores, los valores negativos: injusticia, egoísmo, escepticismo, dogmatismo, ignorancia, violencia... Clasificación que hacemos no de una manera arbitraria sino desde la consideración y aceptación de que el ser humano se constituye en su plenitud cuando se integra en el mundo consciente de su realidad como ser social, derivada o no de su propia naturaleza (¿Aristóteles? ¿Hobbes? ¿Rousseau?), pero ciertamente expresada, precisamente, a partir de la historia. Y que un repaso de los temas actuales más candentes nos confirma, pues ¿no es cierto que las cuestiones más graves de nuestros días se llaman violencia, intolerancia, fanatismo, hambre, guerra...? y ¿no es cierto que continuamente hablamos de insolidaridad, de injusticia social, de egoísmo, de abuso de poder? Pues bien, esos “pares de contrarios”, por llamarlos de alguna forma, nos aparecen en la historia formulados como teorías de conocimiento o incluso como interpretaciones de la realidad cotidiana abocadas a un final lleno de fatalismo o apoyadas en una idea de hombre y de mundo donde el proceso de autoconciencia no puede separarse del Ideal de una Humanidad capaz de sobrevivir en una conquista continua de esos valores que he denominado positivos.

Los ejemplos de tales interpretaciones del mundo y de la vida serían interminables, pero por seguir usando a la historia y su conocimiento como mediación liberadora, a modo de pincelada, creo que no estaría de más evocar algunos de los que desde nuestro punto de vista registran de una manera fidedigna la que llamamos lucha del bien y del mal, expresada ya desde la Biblia en esa imagen difícil de olvidar para los que hemos crecido en la cultura judeo-cristiano-, de la expulsión del ángel de los ángeles, Luzbel, el más perfecto de todos, de la compañía del Dios Padre, y su transformación en Satán, el ángel del mal. Pero no menos significativa en la ofrecida por la mitología griega, donde dioses llenos de pasiones humanas entablan una dura batalla en que el bien y el poder no siempre aparecen unidos, dando paso a las tragedias literarias más simbólicas de todos los tiempos. Y es que la historia está repleta de filosofías llenas de fe en el hombre, frente a las que le consideran el origen de todos los males, y de obras literarias que juegan con tales presupuestos. Mezcladas con las que, declarándose incapaces de entender el sentido de la vida humana, optan por una u otra interpretación desde un pragmatismo realista, pero a su vez mediador de actitudes

negativas o positivas ante la vida. ¿Quién no recuerda a filósofos, escritores, pintores, músicos, escultores... que no dejan de representar esa mirada ambivalente en que el hombre es interpretado mitad bestia-demonio y mitad ángel-bondad (y desde luego no solamente desde la cultura cristiana), y donde sólo la elección de la segunda de esas dimensiones como predominante es la que hace posible la defensa de un mundo perfectible, porque se entiende que el hombre puede serlo y por lo mismo es coherente la defensa de unos valores capaces de desarrollar esa posibilidad.

Moviéndonos en la Modernidad, ¿quién no recuerda el hombre que retrata Maquiavelo, el que defiende Erasmo, el tan repetido “lupus hominis”, del Leviatán, frente al “bueno por naturaleza” roussoniano, o el que Hegel señala como el destinado a la conquista del Espíritu Absoluto, vuelto al revés a su vez por Marx, fabricante del “hombre nuevo”, a su vez subvertido por Nietzsche en un intento cuasi divino de mostrar lo que la historia niega desde su carga negativa, hipotecadora. Pero, sobre todo, y volviendo al principio, como contrapunto del texto de *Macbeth*, ¿quién no recuerda el más hermoso y fidedigno retrato humano en su doble versión, quién no recuerda a Don Quijote y a Sancho y reencuentra en su lectura la tensión bien/mal expresada en una lucha que por parecer cómica es doblemente dramática, donde se cuenta que el mundo puede ser transformado porque categorías como justicia, libertad, tolerancia, generosidad..., se constituyen en el único modo de lograr una vida mejor para todos los hombres? Pero, ¡ay!, ocurre que el defensor de tales valores está loco, se mueve en el terreno resbaladizo, quimérico de la imaginación, de la Utopía. Y para nosotros, sus lectores, esa, también obra maestra, por no decir la obra maestra por antonomasia de la literatura, nos producirá con cierta frecuencia una sonrisa de simpatía, de cariño, pero ciertamente que unida a una cierta conmiseración, porque ¿quién suficientemente cuerdo puede apostar por la Utopía, esa entelequia abstracta que hace olvidar a los hombres su propia realidad, su “lugar” en el mundo para deslizarlos por los terrenos del “sin lugar”? ¿Tendría razón Shakespeare, tendrían razón, muchos años antes, Esquilo, Sófocles, Eurípides...(aunque ciertamente en los grandes trágicos el papel del hombre va siendo cada vez más libre, más positivo), y mucho antes los personajes védicos? ¿Tendrán razón los que piensan que el ser humano condicionado por su propia historia es incapaz de conquistar un mundo diferente del que conocemos, donde el mal, físico y moral, es una realidad sin paliativos (el terrible problema del mal que tan sabiamente enjuicia Platón y que desde el cristianismo parece resuelto acudiendo a la debilidad, al poder de la tentación, a la pérdida de la gracia divina).

Sin embargo, y esta es la tesis que fundamenta nuestro discurso, apostar por la Utopía no es ni mucho menos desprenderse de la existencia real como sustantividad y sumergirse en un mundo de ficción elaborado desde la necesidad surgida de la desesperanza, del pesimismo radical. Apostar por la Utopía supone una consideración muy diferente. Significa que la asunción de nuestro propio mundo y de todas sus formas de expresión y desenvolvimiento encuentra como principal instrumento de actuación precisamente la concepción de una contraimagen capaz de procurarnos el sentimiento revolucionario para actuar sobre lo negativo que ese mundo conlleva. Significa (y en esta interpretación mi teoría no es original sino que tiene en Polak con sus escritos<sup>4</sup> sobre este tema la principal fuente de inspiración),

4. POLAK, F.R. (1971), “Cambio y tarea persistente de la utopía” en NEUSÜSS, A., *Utopía*. Barcelona. Barral Editores.

que la Utopía, al poner en evidencia los males del “mundo que sí tiene lugar” se transforma en el motor capaz de activar todo un proceso de transformación de ese mundo. Deja por ella la Utopía de estar encadenada a su primera versión, la etimológica, y se carga de significado real desde la interpretación semántica. Y el término que da nombre a la obra de Moro percibida como un proyecto irrealizable, se traslada a nuestro mundo para, convertida en contraimagen de ese mundo, perder su carácter de inalcanzable. Pues al arrancar precisamente de la realidad rechazada, la propia dialéctica que tensiona esos dos mundos está procurando una síntesis realizable, ya que lo contrario supondría una contradicción en el propio proceso, iniciado, precisamente, desde la búsqueda de un lugar “real” más feliz para el hombre. Cierto que siempre que se cumplan algunas condiciones, pues siendo la utopía un proyecto de mundo mejor, la construcción del “sueño del verdadero y justo orden de vida”, tal como decía Max Horkheimer<sup>5</sup>, solamente será posible si se cree en ese mundo. Con lo que de nuevo volvemos al principio: ¿Macbeth? ¿Don Quijote? ¿Hegel? ¿Cristo?

Siguiendo con la historia, en este caso de la educación, los ejemplos nos acercan más al segundo de los personajes, Don Quijote, pero despojado de su versión cómico-dramática. Porque creemos que se podría afirmar, sin equivocarnos demasiado, que la historia de la educación está llena de utopías y desde luego de hombres y mujeres que apostaron por ellas. Por una razón muy simple: creyeron en la educación, creyeron que la educación puede mejorar a los hombres, que la educación puede contribuir a la construcción de un mundo mejor, que la educación ciertamente “encierra un tesoro”. En definitiva, creyeron en la realización de la Utopía al creer en la educación. Y lo hicieron intuyendo algunas de las características que constituyen a la Utopía como pensamiento reflexionado y no tanto como literatura, percibiendo que la Utopía es “dualista, dialéctica, idealista, llena de pesimismo existencial y de optimismo volitivo”<sup>6</sup>, y propulsora de la dignidad humana y de la libertad. Revolucionaria en definitiva. Y por lo mismo se transformaron en los principales agentes para la construcción de un mundo mejor, sin que la ideología, en tantas ocasiones enemiga de la Utopía (“conceptos y fenómenos estrictamente opuestos”, los llamará Neussüss<sup>7</sup>), haya podido evitar la semejanza entre los “mundos mejores”, fabricados desde perspectivas tan diferentes como, por ejemplo, la cristiana y la marxista.

Desde Sócrates a Giner, Dewey, Suchodolski, Freire, el recientemente fallecido García Hoz, pasando por otros tantos educadores-pensadores entre los que no renuncio a citar a Comenio, a Rousseau, a Pestalozzi, multitud de nombres evocan la fe, la creencia en la perfectibilidad humana y por lo mismo en la Utopía. Y se hace desde presupuestos ideológicos distintos y hasta contrapuestos. Pero esa creencia, esa fe, es la que fundamenta su trabajo. Porque no se puede entender de otra manera la tarea de un educador, de un maestro, de un pedagogo. Necesariamente han de creer en la posibilidad de hacer mejor el mundo en que viven si quieren ser coherentes con su trabajo, que precisamente tiene por objeto ese “dar al cuerpo y al alma toda la perfección de que sean susceptibles”. Por ello no es que yo quiera, llena de un voluntarismo que también puede aparecer “lleno de ruido y de furia”, convencer de la necesidad de la Utopía; es que desde la educación estamos haciendo Utopía. Aunque

5. HORKHEIMER, M. (1971), “La utopía”. en NEUSSÜSS, ob. cit. pág. 99.

6. POLAK, ob. cit. pp. 169-174.

7. NEUSSÜS, ob. cit. pág. 18.

de nuevo la ambivalencia en la interpretación del mundo y de la vida pueda teñir a veces esa realidad con los visos del “nunca jamás” de Poe. Y estamos haciendo posible un mundo mejor a pesar de que los contravalores enunciados al principio parezcan ser los dueños de ese mundo que no nos gusta. Porque entre otras razones seguimos pretendiendo un mundo mejor aún a pesar de la desesperanza o precisamente a partir de la desesperanza, ya que la Utopía, sigo con Polak, es un “eterno interrogador” que no nos permite descansar y “contesta con un implacable “no” a las exigencias de la praxis política. Abre los ojos ante todo lo malo, falso y despreciable del orden social y pretende nada más y nada menos que la auto-liberación del espíritu, haciendo lo real racional y lo racional real”<sup>8</sup>, en una clara referencia de Polak a Hegel. Ciertamente que a veces las utopías, al ser mal interpretadas desde la ideología han desembocado en mundos donde los contravalores parecían tener el poder. Y que en ocasiones las revoluciones, aparentemente constructoras de la Utopía, nos han deparado formas de vida identificables con mundos llenos de contravalores dando la razón a Mannheim<sup>9</sup>, uno de los más lúcidos analistas de la Modernidad, que se plantea la relación Ideología/Utopía como una sociología del conocimiento, donde el primero de los términos, ideología, se expresa como “la intelección de que, en determinadas ocasiones, el inconsciente colectivo de algunos grupos oscurece la situación real de la sociedad para sí y para otros”<sup>10</sup>, mientras que el segundo, utopía, refleja, analizado desde la propia fenomenología, “que ciertos grupos oprimidos están de modo intelectual, tan fuertemente interesados en la destrucción y transformación de determinada condición de la sociedad que, sin saberlo, ven sólo aquellos elementos de la situación que tienden a negarla [...]; su pensamiento jamás es una diagnosis de la situación [...] Vuelven la espalda a todo lo que conmoviera su creencia o paralizase su deseo de cambiar las cosas”<sup>11</sup>. Y en ese sentido quitan todo el radical poder revolucionario atribuido a la Utopía, que sin duda se basa en su carácter de “exploradora” de la realidad que se dirige como “auctor intellectualis” al hombre, como “animal rationale”. Plantea sus preguntas al “homo sapiens” para activar al “homo faber”, nos dirá otra vez Polak. Con lo que muchas de las revoluciones que han acompañado a los hombres para conquistar la Utopía, al no tener en cuenta esas características, se han transformado al final en mera Ideología, siendo víctimas del más negativo de los valores, el más anti-utópico: el fanatismo.

Agnes Heller, en la obra citada, escrita en colaboración con Ferenc Fehér, *El péndulo de la modernidad. Una lectura de la era moderna después después del comunismo*, nos introduce precisamente en un análisis minucioso del sentido que para la humanidad ha tenido la caída del comunismo, esa Utopía que se ofreció como una contraimagen del mundo de opresión expresado desde la sociedad burguesa capitalista. Quizás la última de las grandes utopías, pero que ha desembocado, en palabras de los autores, “en un impulso antiutópico y una hostilidad hacia la Historia escrita con H mayúscula que son los rasgos distintivos de las tendencias intelectuales entre los disidentes de las sociedades de tipo soviético [...]; la utopía ha sido identificada como el deseo destructivo de trascender la modernidad a cualquier

8. POLAK, ob. cit. pp. 179–180

9. MANNHEIM, K. (1958), *Ideología y Utopía. Introducción a la Sociología del conocimiento*. Madrid, Aguilar. (No hace falta insistir en la importancia de esta obra de la que se han hecho numerosas ediciones, siendo una de las últimas la realizada por F. C. E., en México en 1987).

10. Ibidem, pág. 132

11. Ibidem, pág. 348

precio, para lo cual ni la vida de las presentes generaciones ni las tradiciones del pasado merecen consideración ni clemencia alguna”<sup>12</sup>. Llaman los autores cuarta ola a las revoluciones que, según ellos, han cambiado radicalmente los modos de vida de la Europa centro-oriental a partir de 1991, y preceden su análisis de una revisión de las revoluciones que se inician con la que llaman de los dos mundos: la Francesa y la Norteamericana. Siguen las de 1848, para proseguir en una tercera ola con las revoluciones totalitarias. Todas ellas, que duda cabe, revoluciones engendradas por pensamientos utópicos, desarrolladas por intenciones utópicas, pero todas ellas, al final, eslabones en la cadena de la ideología y por lo mismo incapaces de cambiar la realidad. Y aunque, ciertamente, dejasen su huella y actuaran mediáticamente en la transformación del mundo, su influencia no deja de recordarnos la tan famosa frase del Príncipe de Lampedusa, cuando en boca del joven aristócrata “revolucionario” garibaldino, cínicamente se afirma que hay que cambiar todo para no cambiar nada.

Pero, desde nuestro punto de vista, la obra de Agnes Heller queda incompleta, pues, sobre todo, a partir de la primera guerra mundial, en nuestro mundo occidental se ha desarrollado una Revolución más soterrada y sutil y sin embargo mucho más eficaz desde nuestro punto de vista que las analizadas por la socióloga húngara, y es la que se configura desde la conciencia de hombres y mujeres de todo el mundo, que consideran que es absolutamente necesario unirse en la lucha continua contra los horrores, también humanos, que parecían haber alcanzado su punto culminante en la Gran Guerra. Sí, era la Revolución que no luchaba desde las armas y que incluso aparecía ante los ojos del mundo como una quimera irrealizable, y que se inició precisamente desde la concepción revolucionaria de la Utopía, pues sin violentar el tiempo ni el espacio, se ofreció como el único mecanismo capaz de aunar voluntades en la defensa de aquellos valores que llamamos positivos. Era, es, la Revolución que pretende, desde la concienciación individual, actuar sobre la realidad para que esa realidad sea de veras diferente. Es la que primero unió a los países que habían intervenido en la guerra en un acuerdo de luchar por la paz, creando la **Sociedad de Naciones**, para en seguida y a través de este organismo, redactar, en 1921, un *Informe sobre las cuestiones internacionales de cooperación intelectual y de educación*. Y, a partir de ese informe, crear el 4 de Enero de 1922 la **Comisión Internacional de Cooperación Intelectual**, eligiendo como presidente al filósofo Henri Bergson. Comisión que inició el proceso de internacionalización de las cuestiones de educación, así como de consolidación de una creencia cada vez más compartida: “si algo puede variar las malas condiciones de vida de nuestro mundo es procurar que el saber, el conocimiento, la educación, llegue a todos”, pues de esa forma será mucho más difícil mantener la opresión y la injusticia ya que los hombres y las mujeres serán capaces de interpretar el mundo desde los parámetros de la cultura institucionalizada y por lo mismo podrán hacer frente al poder.

Comienzo, pues, de la Revolución más importante de todos los tiempos: la Revolución mundial de la educación, que tendrá en los Organismos Internacionales de Educación los agentes más convencidos de la necesidad de esa Utopía. Ciertamente que hasta ahora los historiadores de la educación han considerado el tema de los Organismos Internacionales de Educación objeto de estudio de los especialistas en Educación Comparada o a lo más de los

12. HELLER, A. y FÉRER, F. ob. cit. pág. 79

que se dedican a la Política Educativa, por entender que podía plantearse cierta confusión dado lo reciente de sus orígenes, pero el hecho es que se han cumplido más de setenta años de la fundación de algunos de ellos y creemos que sería conveniente empezar a hacer la historia de los mismos desde las perspectivas de la historiografía de la educación. Y aplicar en el análisis de los hechos acontecidos los parámetros históricos y no solamente sociológicos. Por ello, aunque contando necesariamente con lo hecho por unos y otros, comparativistas e historiadores generales (Valderrama, Marín Ibañez, García Garrido, entre otros), la intención es reutilizar esa documentación desde la perspectiva de la historia de la educación, para justificar la hipótesis que sustenta todo nuestro discurso, y para demostrar de qué manera lo realizado por todos estos organismos no ha sido otra cosa que cumplir la utopía por excelencia: llevar la educación a todos los pueblos del planeta Tierra.

Revisemos, pues, la historia ya conocida: A partir de la **Sociedad de Naciones**, y con precedentes que enlazan con la Primera Gran Guerra, en 1924 se funda y establece en París el **Instituto Internacional de Cooperación Intelectual**, el primer Organismo Internacional propiamente dicho, que se inaugura en 1926 y se constituye con siete secciones: **Asuntos Generales, Relaciones Universitarias, Relaciones Científicas, Asuntos Jurídicos, Relaciones Literarias, Relaciones Artísticas e Información**. Creándose en 1931 la **Organización Técnica de Cooperación Intelectual**, donde se precisa que el objetivo de la cooperación intelectual debe ser “la colaboración intelectual para asegurar el progreso de la civilización en general y de los conocimientos humanos, en especial el desarrollo de la difusión de las ciencias, las letras y las artes”<sup>13</sup>. Y al mismo tiempo “crear un espíritu favorable a la solución pacífica de los problemas internacionales, siendo su marco el de la Sociedad de Naciones”<sup>14</sup>. Cierto que no aparece la palabra educación pero sin duda que sus actividades, que se desarrollan de 1926 a 1940, en tres periodos consecutivos, ya tratan este tema, sobre todo en puntos muy precisos, que resumidos podrían quedar así<sup>15</sup>:

1. 1926–1930: Evaluación de los medios disponibles, recogida y ordenación de los documentos y establecimiento de relaciones.
2. 1930–1936: Se estudian los medios para luchar contra el paro intelectual de los jóvenes y se trata de coordinar las enseñanzas de grado medio.
3. 1936–1940: Educación de adultos, papel de la radio y del cine en la educación rural, la enseñanza cívica, enseñanza de la paz...

Aunque otras muchas cuestiones educativas son también objeto de atención: enseñanza superior y los problemas con ella relacionados (equivalencia de títulos y diplomas, intercambios, cursos de vacaciones en Europa, paro universitario, prensa de los estudiantes); revisión de los manuales de Geografía e Historia; encuestas sobre sistemas de enseñanza en diversos países...

Es decir, se empieza a hacer realidad lo que parecía ser el sueño loco de algunos hombres y mujeres que creían en la Utopía.

13. VALDERRAMA, F (1991), *Historia de la Unesco*. París UNESCO, pág. 5.

14. *Ibidem*, pág. 5

15. En esta clasificación seguimos utilizando la obra de VALDERRAMA, ya citada, por considerar que es la más completa en cuanto a documentación se refiere.

Paralelamente, en 1925, un año después de aparecer el **IICI**, y por cauces paralelos, se creaba en Ginebra la **Oficina Internacional de Educación** por iniciativa del “Instituto de Pedagogía J.J. Rousseau”, siendo su primer Director Pierre Bovet, aún cuando desde 1927 tuvo el asesoramiento del español Pedro Roselló que contó con la inestimable ayuda de Piaget. Ciertamente que en varios Congresos Internacionales, en especial el de Bruselas de 1880 se había abogado por su creación, pero sin duda que la postguerra aceleró el proceso y su propio carácter internacional. De forma que en 1929 se transforma la **OIE** en un organismo intergubernamental, trabajando conjuntamente con la **UNESCO**, hasta que en 1967 se integra en este organismo, aunque conserva su autonomía propia contribuyendo a establecer una red de centros de Documentación y publicando bianualmente el “*Repertoire des Services de Documentation et d’Information Pédagogiques*”.

Pero será durante la Segunda Guerra Mundial cuando la necesidad de consolidar las alianzas internacionales se hará más patente. No en balde lo que estaba ocurriendo en la nueva guerra había ensombrecido más aún la vida de los pueblos, pero, al mismo tiempo, había puesto de manifiesto que sólo desde la voluntad de hombres y mujeres llenos de fe en el futuro podría construirse un mundo diferente. Y se inicia el proceso para la creación del Organismo Internacional de Educación más importante de todos: la **UNESCO**, cuando los Ministros de Educación —o sus representantes en algún caso—, de los países de Bélgica, Checoslovaquia, Grecia, Holanda, Noruega, Polonia, Yugoslavia y el Comisario de Justicia y Educación del Comité Nacional Francés, Prof. Cassin, que sería Premio Nobel de la Paz en 1968, acudiendo a la llamada de Richard A. Butler, presidente del Consejo de Educación del Reino Unido, se reúnen en 1942 en Londres, en lo que se llamó **Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME)**; y en 1943 se redacta un informe proponiendo la creación de una Organización Internacional para la Educación, enviándose una carta a EEUU donde se indica que “el objetivo de la Conferencia así constituida sería el de estudiar los planes para la creación de una Organización permanente que podría establecerse sobre una base internacional amplia con el objeto de promover la cooperación en materia de educación en la postguerra”<sup>16</sup>. También en 1942, y después de firmarse la Declaración de las Naciones Unidas, empieza a consolidarse la idea de una Organización Internacional de Seguridad que llevaría el nombre de, **Organización de las Naciones Unidas (ONU)**, celebrándose la Conferencia fundacional del 25 de abril al 25 de junio de 1945 en la ciudad de San Francisco. Conferencia que como muy bien señala Valderrama “al clausurarse, había aprobado no sólo la carta de la Organización de las Naciones Unidas (que entró en vigor el 24 de octubre de 1945) sino también una recomendación francesa para que los gobiernos convocaran una Conferencia en los meses siguientes con objeto de definir los estatutos de una Organización Internacional de Cooperación Cultural. La recomendación fue aprobada y se pidió al gobierno del Reino Unido que convocara aquella Conferencia”. Conferencia que tendría lugar del 1 al 16 de noviembre de ese mismo año de 1945, y en donde quedó fundado un Organismo Internacional de Cooperación Cultural “para la educación y la cultura” que se llamó **UNESCO: United Nations Educational Scientific Cultural Organization**.

Su historia nos lleva a Londres, la ciudad centro de la reunión, 1945, y a la presidenta de esa reunión: Miss Elen Wilkinson, a la sazón Ministro de Educación del Reino Unido,

16. VALDERRAMA, ob. cit., pág. 22.

así como a los 44 países participantes procedentes de los cinco continentes.<sup>17</sup>Fundada la UNESCO, se redactó una Constitución que, aunque ha sido modificada en algunos de sus artículos, conserva el espíritu de los comienzos; y se constituyeron cinco comisiones cuyas funciones expresaban claramente cuál era el pensamiento y cuál la finalidad de la Organización. Tales eran:

1. Facilitar consultas.
2. Ayudar a la libre difusión de las ideas.
3. Desarrollar programas de educación.
4. Establecer y facilitar planes de educación.
5. Prestar ayuda a los países que la necesitaran.

Estructurándose en una **Conferencia General** constituida por los representantes de los países miembros que, a su vez, elegía un **Consejo Ejecutivo** y que encomendaba a una **Secretaría Técnica** la aplicación de los acuerdos. La **Primera Conferencia General** se celebró del 20 de noviembre al 10 de diciembre de 1946, cuando ya 20 Estados habían depositado su firma de ratificación en el Ministerio Británico de Asuntos Exteriores, con lo que en realidad la fecha de existencia oficial de la UNESCO se remonta al 4 de noviembre de 1946, día en que firmó Grecia, el Estado que hacía el número veinte. En el Acta Fundacional se hizo una Declaración de Principios iniciados con una frase sobradamente conocida: "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"<sup>18</sup>; ratificando los objetivos fundamentales: "contribuir al mantenimiento de la paz y la Seguridad, estrechando con la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre los pueblos". Y para cumplir esos objetivos se redactó un programa donde figuraron dos proyectos principales:

- a) Una enseñanza base que fijara un nivel mínimo de instrucción.
- b) Revisión de los manuales y otros libros escolares para lo cuál se creó un Centro de Documentación y al mismo tiempo se fijó como objetivo mostrar al mundo el daño que algunos libros de texto hacían a la paz.

Los temas se dividieron en cinco áreas:

1. Educación.
2. Ciencias Exactas y Naturales.
3. Ciencias Sociales.
4. Cultura.
5. Comunicación.

A partir de 1946, instalada la Organización en París en el edificio del antiguo hotel Majestic (desde 1958 está en un edificio *ad hoc* en la plaza de Fontenoy, en cuyo diseño intervinieron, entre otros, Picasso y Miró, y en dos edificios de las calles Miollis y Bonvin)<sup>19</sup>,

17. MARÍN IBAÑEZ (1983), *Organismos Internacionales de Educación*. UNESCO, OCDE, Consejo de Europa. Madrid, Dykinson, pág. 50.

18. Acta Constitutiva de la Unesco, recogida en el Anexo 1 por Fernando VALDERRAMA, ob. cit. pág. 341.

19. MARÍN IBAÑEZ, ob. cit., pág. 52.

las Conferencias se fueron sucediendo, pero lo más importante fue que se produjo un proceso de integración de países de todo el mundo, de forma que de los siete países fundadores se llega a una cifra, cincuenta años después, de 161 países miembros, y aunque algunos, como EEUU o el Reino Unido, se han separado en el último decenio, la realidad es que, año tras año, los principios suscritos en la Conferencia fundacional han llegado a mayor número de personas y han sido el fundamento de muchas de las políticas educativas internacionales. Desde tres dimensiones fundamentales, según señala el ya citado Marín Ibañez:

- 1) **Normativa** (Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones);
- 2) **Intelectual** (Conferencias, Seminarios y Publicaciones);
- 3) **Operativa** (Ayuda a los países en la formación, asesoramiento o apoyo a los centros de investigación e innovación pedagógica).

Perfilándose los sumarios fundamentales en relación con la educación, (aunque algunos de los temas se constituyeron como eje de algunas de las Declaraciones referidas a otras áreas, como por ejemplo la de 1981 sobre la raza y los prejuicios raciales; y en muchas ocasiones, las distintas áreas tocan los mismos temas desde diversas perspectivas, siempre complementarias): **alfabetización y educación de adultos, ayuda a los países menos desarrollados, igualdad de las mujeres, atención a los emigrados y marginados, educación ambiental y educación para la paz**. Todos ellos orientados desde la educación para la justicia y la libertad. Destacando una serie de publicaciones, resultado de estudios, informes y debates que proliferaron sobre todo a partir de la creación en 1949 del *Centro de Información*. Aunque, y en relación con la primera de las cuestiones, ya en 1947 se publica *La Educación de Base, Fondo Común de la Humanidad*, referido al analfabetismo, que se complementa con diversos estudios: *Repertorio Internacional de Educación de Adultos, Educación Fundamental y de Adultos, Las Universidades y la Educación de Adultos*, etc. Siendo de gran interés la obra de Paul Legrand, titulada *La Educación permanente*, para, en la misma línea, publicarse en 1980 el documento titulado “Programa experimental Mundial de Alfabetización. Evaluación crítica”, que recogía la aplicación de dicho programa y el proceso seguido por la alfabetización (en 1970 el analfabetismo, que era del 32’4 % en personas de 15 años o más, se redujo en 1980 al 28’9 %; claro que en números relativos, ya que en números absolutos la población analfabeta, que en 1970 era de 742 millones, en 1980 fue de 814 millones frente a los 954 millones de la actualidad<sup>20</sup>). Proceso que tuvo un hito significativo en 1965 cuando se celebró en Teherán el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo y que sigue siendo objeto de atención primordial, según nos consta en el Informe referido al año 1995.

Continuando con las publicaciones, quizás las más interesantes son aquellas que se han constituido en el fundamento teórico de la propia Organización y que para nosotros constituyen el contrapunto de nuestra teoría sobre el carácter de la misma. Así, la titulada *La Crisis Mundial de la Educación*, escrita por Philip Coombs, primer Director del Instituto de Planificación de la Educación y que fue publicada por la Conferencia Internacional organizada por dicho Instituto en agosto de 1967. Esa obra, traducida al castellano dos años después, nos sirvió a muchos de nosotros como libro de apoyo en nuestras clases de los años

20. VALDERRAMA, ob. cit., pag. 247.

setenta. Junto a otra igualmente famosa, un poco posterior: El Informe Faure, más conocido como *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana*, que recogía el trabajo de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, celebrado en 1971 y cuya finalidad, nos dirá Fernando Valderrama, era “redactar un informe previo estudio. región por región, de las estrategias del desarrollo de los sistemas educativos para que los países pudieran inspirarse al planificar sus propios sistemas<sup>21</sup>”. También esta obra, publicada a mediados de los setenta, fue para nosotros, los que veíamos el futuro en la unidad de los hombres y mujeres, un acicate y un documento de extraordinario valor, sobre todo por su lúcida perspectiva al encarar el problema de la educación permanente. A esa misma década pertenece otra obra significativa, escrita para conmemorar el 25 aniversario de la creación de la UNESCO. Se tituló *Dans l'esprit des hommes*, y su lectura volvía a reverdecer la esperanza en un mundo mejor apoyado en la Utopía.

Se transformaría nuestra exposición en una exagerada enumeración de datos si pretendiésemos recoger todas y cada una de las publicaciones de la UNESCO, aunque sólo sea en relación con la educación (ya Marín Ibañez recoge, referidos a educación, unos 110 títulos<sup>22</sup>): Informes, Revistas (¿cómo olvidar “*El Correo de la UNESCO*” publicado en España desde los años sesenta?). Pero creemos que era conveniente citar las anteriores porque constituyen una muestra fidedigna de lo que la UNESCO pretendió ser desde el principio, necesaria a la hora de valorar su carácter. Y desde luego ha sido en el *Informe Delors, La educación encierra un tesoro*<sup>23</sup>, publicado en 1995, en el cincuentenario de la UNESCO, y origen y fundamento de estas jornadas, donde mejor que en ningún escrito se pone al descubierto la esencia de esta Organización Mundial que ya ha cumplido 52 años. Sobre todo si se lee al unísono con el *Informe Mundial sobre educación* publicado ese mismo año con prólogo de Federico Mayor Zaragoza como Director General de la UNESCO, y que permite la dialéctica teoría / práctica para un preciso análisis de la realidad actual.

Pero tanto el *Informe Delors*, sobre el que volveremos al final, como muchos de los escritos citados, se han publicado cuando la UNESCO llevaba compartiendo su carácter de Organismo Internacional de Educación con otros Organismos Internacionales de ámbito más reducido, pero que sin duda afectan a numerosos países y que además luchan por las mismas ideas. Nos referimos a los creados desde el ámbito del **Consejo de Europa** y desde la **OCDE** (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), constituidos por países europeos, y el que integra a países de Iberoamérica con el nombre de Oficina de Educación Iberoamericana.

El **Consejo de Europa** fue creado en 1949 con una finalidad explícita, tal como nos dice Martín Rodríguez: “la búsqueda de la identidad y la unificación política europea”<sup>24</sup>,

21. Fernando VALDERRAMA, ob. cit. pág. 196.

22. MARÍN IBAÑEZ, ob. cit. pág. 103.

23. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Participan In'am Al Mufti; Isao Amagi; Roberto Carneiro; Fay Chung; Bronislaw Geremek; William Gorham; Aleksandra Kornhauser; Michael Manley; Marisela Padrón Quero; Marie-Angélique Savané; Karan Singh; Rodolfo Stavenhagen; Myong Won Suhr; Zhou Nanzhao. Madrid. Santillana, Ediciones UNESCO, 1995.

24. En MARÍN IBAÑEZ, ob. cit. pág. 243.

pero conscientes de que “el intercambio cultural y educativo pueden ser instrumentos valiosísimos no sólo para un conocimiento más en profundidad de las raíces comunes de los distintos pueblos europeos occidentales, sino también para lograr la finalidad primordial y anhelada de la unificación política del Continente”<sup>25</sup>. Sus Estatutos, firmados en Londres por los 10 países fundadores, tratan sobre todo de la estructura del Consejo. Pero en la Introducción y en el artículo primero podemos encontrar plasmados los principios que fundamentan su filosofía y en definitiva los que se refieren a la educación. Transcribimos algunos de los párrafos: “Reafirmando su adhesión a los valores espirituales y morales que son patrimonio común de sus pueblos y la verdadera fuente de la libertad individual, la libertad política y el imperio del Derecho, principios sobre los cuales se funda toda auténtica democracia”, los países fundadores se comprometen a una “acción conjunta en los campos económico, social, cultural, científico, jurídico y administrativo, así como la salvaguarda de los derechos humanos y las libertades fundamentales”<sup>26</sup>.

Su estructura contempla la existencia de **El Consejo de Cooperación Cultural** (CCC), creado en 1961 y cuyas competencias le permiten proponer, coordinar, ejecutar y financiar su política cultural y educativa (España se adhirió al CE en 1977) y la actuación de los llamados Comités Permanentes, órganos consultivos donde expertos en determinados asuntos se encargan de elaborar informes técnicos. Siendo los más importantes en el terreno educativo los siguientes: **Comité de Enseñanza Superior e Investigación**, el **Comité de Enseñanza General y Técnica** y el **Comité de Educación Extraescolar y del Desarrollo Cultural**. Por lo demás, el Consejo de Europa creó un Programa de Actividades, para 1982 de la enseñanza superior e investigación que se debatió en 1982 en la Conferencia del CCC con el título “Las Universidades europeas en la perspectiva del año 2000: La política de la tercera enseñanza y de la investigación en Europa para el próximo decenio”, donde temas universitarios de toda índole fueron tratados y que sin duda tuvo que ver con la Conferencia que la ISCHE (Standing International Conference History of Education) celebró en Salamanca, en 1983, sobre el mismo tema, para los historiadores de la educación. Además de Conferencias y reuniones de todo tipo, numerosas publicaciones avalan el trabajo tanto del CCC como de los Comités permanentes.

En cuanto a la **OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico)**, con precedentes en otras organizaciones creadas para la recuperación europea, como la **Comunidad Económica Europea**, nacida del Tratado de Roma de 1957, se crea en 1960, firmando el convenio 20 países, entre ellos España, iniciando su andadura en 1961 y abriendo sus puertas cada año a países de todo el mundo. Con tres objetivos:

- a) Promover el bienestar económico y social de los países miembros.
- b) Contribuir a la expansión de la economía mundial.
- c) Procurar la expansión de los intercambios internacionales.

Pues bien, la educación encuentra el marco propio de atención dentro de la Organización en un organismo semiautónomo llamado **Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI)** son las siglas de su nombre en inglés: Center for

25. Ibidem. pág. 243.

26. Ibidem, pág 246.

Educational Research and Innovation) y que se ha constituido en uno de los Organismos Internacionales de Educación más importantes a partir de su creación, en 1967. Y lo cierto es que sus objetivos nos siguen recordando la apuesta por la utopía que da título a nuestra charla, pues colocan en la educación y su desarrollo el progreso de los pueblos. Ilustrados del siglo XX tienen puestas sus esperanzas en el desarrollo de la investigación educativa y en la posibilidad de encontrar los cauces más adecuados para llevarla a cabo. Desarrollando Proyectos Generales o Conjuntos que subvenciona el propio CERI o los países participantes. El CERI pasó a depender del Comité de Educación cuando este fue creado en 1970, con una finalidad muy clara: “evaluar las perspectivas y las políticas relativas a la expansión y al desarrollo de la educación”<sup>27</sup>, creándose en su seno el Grupo de Trabajo sobre Estadística y los Indicadores de la Enseñanza, poniéndose en marcha uno de los temas más difíciles de nuestros sistemas educativos, como es el de valorar la calidad de la enseñanza.

Finalmente la **OEI (Oficina Iberoamericana de Educación)**, estudiada entre otros, por Gloria Pérez Serrano y María Teresa González<sup>28</sup>, es un organismo intergubernamental de cooperación educativa, científica, cultural y tecnológica para los países iberoamericanos. Teniendo por objeto promover, impulsar, estimular y desarrollar la cooperación educativa y cultural de estos países. Creada en 1949, como consecuencia del Primer Congreso Iberoamericano de Educación que se celebró en Madrid, ha ido desarrollando sus actividades a partir de los Congresos, Conferencias de Ministros de Educación, reuniones Técnicas y diferentes Cursos de Formación, en tres planos diferentes:

1. Información y documentación educativa;
2. Preparación de recursos humanos, investigación e innovación como formas de acción operativa; y
3. Cooperación regional en apoyo técnico.

Trabajando con frecuencia en colaboración con la UNESCO, su pleno desarrollo se produjo a partir de 1979 en que tras los acuerdos del IV Congreso Iberoamericano de Educación se publicó la llamada “Declaración de Madrid”, en que se hace un diagnóstico de los **problemas, desajustes y necesidades** más graves que se estaban produciendo en América Latina en terreno de la educación: falta de educación primaria, analfabetismo de la población adulta, deficiencias de la educación de adultos, carencia de recursos educativos, etc. etc. También se refiere la Declaración a los **Principios** orientadores: derecho a la educación de todas las personas, igualdad de oportunidades en el acceso a los niveles educativos, educación que respete la identidad cultural del educando..., señalando unas líneas de acción para erradicar los primeros y cumplir los segundos... Resumiendo, un Organismo Internacional de Educación nacido desde las necesidades del Tercer Mundo con ese espíritu de esperanza que tanto soñara Ernst Bloch.

¿Para qué esta revisión histórica? ¿Para qué este empacho de siglas y datos?. Sin duda porque nos quedaríamos en la mera retórica si hubiésemos desechado la historia descriptiva, porque sin ella nos sería imposible afirmar que los datos por ella aportados son el

27. MARÍN IBAÑEZ, ob. cit. pág. 212.

28. Gloria PÉREZ SERRANO y María Teresa GONZÁLEZ. “La oficina de educación Iberoamericana (OEI)”, en Marín Ibañez, ob. cit. pp. 295–357.

argumento más definitivo de que los Organismos Internacionales de Educación van por el camino firme y recto de la conquista de la Utopía propuesta: hacer un mundo mejor de la mano de la educación. Ese es el mensaje de Delors y ese es el mensaje que quisiéramos transmitir aquí. Apoyándome en los cuatro pilares de la educación citados en ese Informe:

- **aprender a conocer**
- **aprender a hacer**
- **aprender a vivir juntos con los demás, y**
- **aprender a ser.**

Principios fundamentales para una sociedad libre y en paz. Ciertamente que frente a estos principios, frente a aquellos datos, están las voces de los que continuamente nos recuerdan que nada ha cambiado, que el mundo sigue preso de los valores negativos, de los contravalores. Que las guerras, el hambre, la injusticia, la marginación, el racismo son nuestra cotidiana compañía. Pero sus voces se van haciendo menos fuertes cuando se contestan con datos, con resultados. Tal como contestó Juan Carlos Tedesco, uno de los hombres más luchadores por la Utopía de la educación y actual Director de la Oficina Internacional de la Educación, a la pregunta que hace unos años le planteó *Cuadernos de Pedagogía* sobre el papel de los Organismos Internacionales: “Se puede afirmar que sin su existencia la realidad hubiera sido mucho peor de lo que fue”<sup>29</sup>. Porque frente a todos los problemas, apostando por la Utopía en su sentido más pleno, se han conquistado espacios de esperanza, y multitud de términos, como “derechos humanos”, “tolerancia”, “educación intercultural”, “aldea planetaria”, “cultura para la paz”..., se han hecho familiares porque se están usando y defendiendo. Dando título a Congresos y Jornadas (Cito por ser quizás la más cercana la celebrada en Sidney en abril del 1996, con el título “Unity and Diversity: The Contemporary Challenge”, donde Boutros Boutros-Ghali, en su discurso, termina con esta frase tan alentadora: “La razón de ser de las Naciones Unidas es fomentar la integridad de las culturas, y sobre esa base, promover la información, el diálogo, el entendimiento y la cooperación entre los pueblos de las diversas culturas del mundo. A partir de esos cimientos, las Naciones Unidas pueden seguir adelante hasta levantar los tres pilares de una cultura mundial: Una cultura de paz, una cultura de desarrollo y una cultura de democracia”).

Es, ciertamente una revolución lenta, tarda para los impacientes, pero segura e imparable. Y como contrapunto a la metáfora de Shakespeare me gustaría repetir un párrafo del discurso que el actual Director de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, pronunció al tomar posesión de su cargo en el primer mandato: “Unamos nuestro empeño y nuestra ilusión para que no se nos aplique la terrible frase de Camus: ‘... pudiendo tanto, se atrevieron a tan poco’”<sup>30</sup>.

29. Entrevista realizada a TEDESCO por *Cuadernos de Pedagogía* y aparecida en el número 225, correspondiente al mes de mayo de 1994.

30. Discurso de Investidura del Director General Federico MAYOR (16 de noviembre de 1987), recogido en el Anexo III por Valdeirama en su ob. cit., pp. 360–367.

\* Conferencia pronunciada en febrero de 1998 con motivo de las Jornadas que el profesor Luis Núñez Cubero organizó teniendo como tema central “El Informe Delors”, y que se celebraron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.