

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

HOMO SAPIENS, **HOMO MIGRANTIS**

14 y 15 | 2015

ELENA PONIATOWSKA

JOSÉ MARÍA ESPINASA

MARTA NOGUEROLES JOVÉ

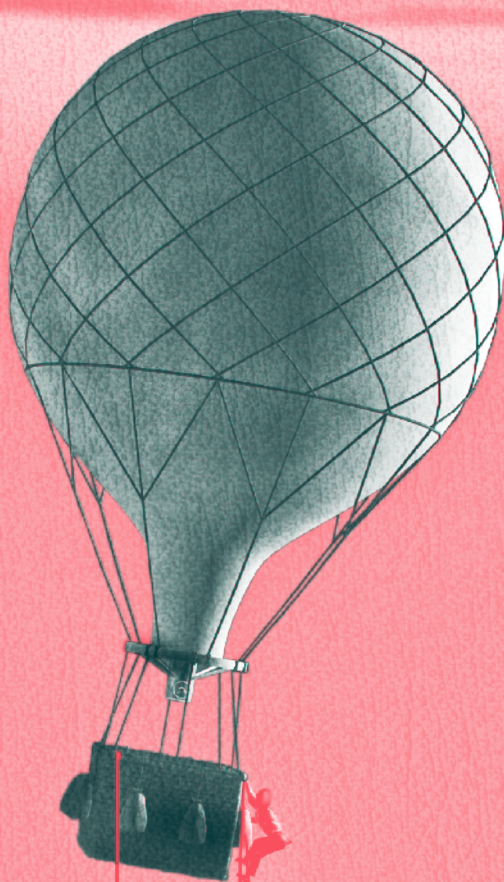
JORGE DE HOYOS PUENTE

NOEMÍ SASTRE DE DIEGO

CARLOS SOLA AYAPE

ENTREVISTA A

CARLOS MARTÍNEZ ALONSO

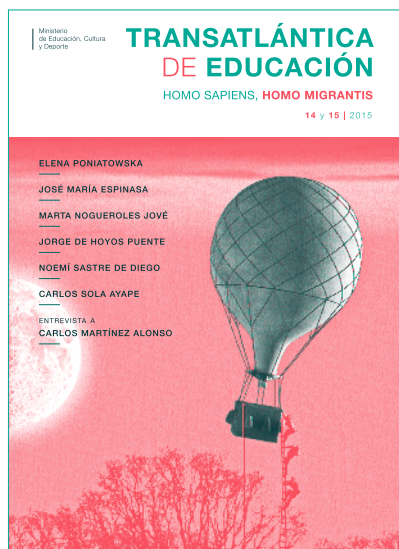


TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

HOMO SAPIENS, HOMO MIGRANTIS

14 y 15 | 2015

Catálogo de publicaciones del Ministerio
| www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales
| publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

NIPO: 030-15-382-5
ISSN: 2448-4989

Imprime: Reposvic S.A. de C.V., Privada de Aída 6,
col. San Andrés Tetepilco, del. Iztacalco,
C.P. 02560, México, D.F.
Papel reciclado

Dirección

ENRIQUE CORTÉS DE ABAJO

CONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA
DE ESPAÑA EN MÉXICO

Consejo Editorial

ENRIQUE CORTÉS DE ABAJO

CONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA
DE ESPAÑA EN MÉXICO

LUIS CERDÁN ORTIZ-QUINTANA

SECRETARIO GENERAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN MÉXICO

MÓNICA DEL CAMPO LÓPEZ-BACHILLER

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA
DE ESPAÑA EN MÉXICO

Colaboradores

ELENA PONIATOWSKA, JOSÉ MARÍA ESPINASA,
MARTA NOGUEROLES JOVÉ, JORGE DE HOYOS PUENTE,
NOEMÍ SASTRE DE DIEGO, CARLOS SOLA AYAPE, CARLOS
MARTÍNEZ ALONSO, ANTONIO ORTEGA MORENO,
BLANCA HELGA DE MIGUEL RUBIO Y UXÍA PIN.

Textos

© De los autores

Imágenes

© De los ilustradores | Portada: Antonio Ortega Moreno |
Interiores: Blanca Helga de Miguel Rubio, pp. 19, 20, 23, 25, 29,
36, 51, 80, 83, 88, 91, 97 y 114; Uxía Pin, pp. 11, 60, 65, 70 y 103.

Edición

KARINA TORRES

DIRECCIÓN DE ARTE Y EDITORIAL

JULIO CÁRDENAS

CORRECCIÓN DE ESTILO

Hecho en México | Impreso en México

La responsabilidad de las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos de esta publicación corresponde exclusivamente a sus autores y su publicación no implica necesariamente que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte las comparta o apruebe. Asimismo, se exime al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de toda responsabilidad derivada de la eventual vulneración de derechos de propiedad intelectual en que pudieran haber incurrido los autores de los artículos.

CON- TENI- DO

5

**HOMO SAPIENS,
HOMO MIGRANTIS**

ENRIQUE CORTÉS DE ABAJO

LUIS Cerdán ORTIZ-QUINTANA

13

ALGO SOBRE EL EXILIO

ELENA PONIATOWSKA

27

**LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA:
ENTRE LA REALIDAD Y LA FICCIÓN**

JOSÉ MARÍA ESPINASA

41

**LA PROPUESTA PEDAGÓGICA
DE JOAQUÍN XIRAU**

MARTA NOGUEROLÉS JOVÉ

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

HOMO SAPIENS, HOMO MIGRANTIS

14 y 15 | 2015

55

**EL LEGADO DE GINER DE LOS RÍOS
Y LA CULTURA INSTITUCIONISTA EN
EL EXILIO REPUBLICANO**

JORGE DE HOYOS PUENTE

77

**MOVILIDAD, EDUCACIÓN Y
NUEVAS CIUDADANÍAS**

NOEMÍ SASTRE DE DIEGO

99

**BONDADES DE LA TÉCNICA ABP:
DE LA SOLUCIÓN A LA
PREVENCIÓN DE PROBLEMAS**

CARLOS SOLA AYAPE

114

**ENTREVISTA A CARLOS
MARTÍNEZ ALONSO**

LUIS Cerdán ORTIZ-QUINTANA

La Consejería de Educación quiere agradecer al Centro de Estudios de Migraciones y Exilios (CEME) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y, especialmente, a Alicia Alted, Jorge de Hoyos y María Luisa Capella, por su constante colaboración y la organización de las conferencias tituladas "La propuesta pedagógica de Joaquín Xirau" y "El legado de Giner de los Ríos y la cultura institucionista en el exilio republicano", así como de la jornada sobre "Testimonios y escrituras autobiográficas de migrantes en México". Las ponencias pronunciadas en estos actos, celebrados en la Ciudad de México en julio de 2015, han servido de base de varios de los textos que incluye este número doble de Transatlántica de Educación.

IN- TRO- DUC- CIÓN

HOMO SAPIENS, HOMO MIGRANTIS

Enrique Cortés de Abajo
Luis Cerdán Ortiz-Quintana

ENRIQUE CORTÉS DE ABAJO *

LUIS Cerdán Ortiz-Quintana **

* Consejero de Educación de la
Embajada de España en México

** Secretario General de la
Consejería de Educación de la
Embajada de España en México

—¿Olvida algo?

—Ojalá

LUIS FELIPE LOMELÍ. *El emigrante*

El *homo sapiens* es un *homo migrantis*. Las migraciones y la movilidad son tan inherentes al ser humano que su condición errante le ha acompañado desde que existe. La Historia de las migraciones, en definitiva, constituye parte indisoluble de la Historia general del hombre. Y esa Historia (en mayúscula) está coloreada con pequeñas y grandes historias (en minúscula) que de forma individual van conformando un relato de la movilidad humana.

Pero si el *homo sapiens* es un *homo migrantis*, también el *homo migrantis* es un *homo sapiens*: un hombre sabio, un hombre del saber, de la ciencia y de la formación y educación continuas. A lo largo de la historia, la movilidad humana ha logrado trasladar nuevos conocimientos, nuevas culturas y nuevos talentos de un continente a otro. Esta movilidad ha sido especialmente intensa entre España y México.

Este número doble de la Revista Transatlántica de Educación tiene precisamente la vocación de recoger parte de esa Historia y esas historias que comparten España y México, así como servir de puente para que la Historia de ambos países siga llenándose de historias de movilidad del talento y del conocimiento.

Historias como la que nos cuenta la gran Elena Poniatowska. Su propia historia del exilio de Francia a México, pasando por Bilbao y La Habana. Su propia historia de cómo se integró a México y llegó a ser quien es, esto es, la gran escritora y periodista mexicana de las últimas décadas. Y dentro de su historia cobra especial protagonismo su relación con los exiliados españoles en México de los años 30 y 40 hasta nuestros días. Sus recuerdos y anécdotas con los españoles que se instalaron en México en aquella época



levantan la sonrisa de cualquiera, por muy mal día que uno haya tenido. Y no sólo las historias vividas con personajes tan destacados como León Felipe, Luis Buñuel, Max Aub, Vicente Rojo o Félix Candela, sino también las historias con los muchos que no han pasado a los libros de Historia.

La forma entrañable en que Poniatowska nos relata en primera persona su exilio bien podría haber inspirado a José María Espinasa cuando nos habla de la escritura autobiográfica. Espinasa es un gran hombre de letras que también ejerce de profesor, formando a nuevos grandes hombres de letras. Así, Espinasa nos adentra en la literatura autobiográfica de los que han emigrado conectando ambos lados del Atlántico y, al mismo tiempo, conectando realidad y ficción, conectando lo individual y lo colectivo. Espinasa nos habla del migrante como el hombre despojado de su naturaleza original: su condición sedentaria. Este migrante tiene memoria, pues es lo que le permite llevar la casa a cuestas. “El hecho personal —nos dice—, dejar memoria de lo que me sucede, se vuelve un hecho social ya que lo que me sucede es síntoma de lo que le sucede a la cultura y a la civilización”.

Sobre movilidad humana, nuevas ciudadanía y educación intercultural escribe Noemí Sastre. Tomando en consideración el triángulo Educación-Estado-Ciudadanía en un contexto de creciente movilidad humana, transnacionalidad y multiculturalidad, analiza cómo la educación, entendida como un instrumento para transmitir una determinada identidad colectiva, no sólo se enfrenta al reto de definir el modelo de ciudadanía al que quiere aspirar, sino de definir, con carácter previo, cuál es esa identidad colectiva. Sastre también recoge la importancia

de la educación en los procesos de integración de las segundas y terceras generaciones. Hace referencia al caso de los hijos de los españoles que emigraron a México, quienes se sienten casi tan (si no es que más) mexicanos como españoles por la educación recibida y el desarrollo de su vida útil en ese país.

Al hablar de educación y movilidad de talento entre España y México, no podemos dejar de mencionar determinadas figuras como Francisco Giner de los Ríos o Joaquín Xirau, quienes supieron trasladar a México sus propuestas pedagógicas inspiradas en el krausismo y la experiencia práctica de la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto Escuela o la Residencia de Estudiantes. Así, Jorge de Hoyos y Marta Noguerol analizan detalladamente la influencia del institucionismo y, concretamente, de esas dos figuras españolas tan relevantes en el ámbito de la educación y el desarrollo de las políticas e instituciones educativas en México. Así, las reflexiones teóricas sobre el papel de la universidad y la educación, la defensa de la formación integral del individuo basada en la coeducación, la educación no dogmática y la formación del profesorado han ayudado a configurar la educación superior en México desde entonces hasta nuestros días. Xirau llegó a decir que “no hay amor sin educación y que no es posible educación sin amor (...) porque educar no es sino descubrir con mirada delicada las aptitudes y las capacidades del educando y poner el esfuerzo necesario para hacerlas efectivas, llevándolo a la plenitud de su ser”.

Junto con las reflexiones teóricas, cabe destacar las acciones concretas o permanentes que ilustraron la contribución española en México en el ámbito educativo. Los lazos que unen a España y la Universidad Nacional

Autónoma de México se remontan a la fundación de la Real Universidad de México en 1551, la participación de la Universidad de Salamanca como madrina de la fundación de la Máxima Casa de Estudios mexicana en 1910, la concesión del Premio Príncipe de Asturias en 2009 o la intensa presencia de profesores españoles en la UNAM, como el filósofo Eduardo Nicol o el propio Joaquín Xirau. Pero dicha contribución no se limitó a la UNAM, sino que se plasmó en la creación de la Casa de España (ahora el Colegio de México), así como en la participación en el desarrollo científico y de otras instituciones de educación superior.

La movilidad de talento entre España y México no se circunscribe tan sólo a una época pasada. Cada año, miles de estudiantes y cientos de docentes e investigadores cruzan (física o virtualmente a través de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías) al otro lado del Atlántico para desarrollar sus carreras académicas y profesionales o trabajar en proyectos de investigación conjuntos. Un indicador de la intensidad de la movilidad actual es que España sigue siendo el primer destino de los estudiantes universitarios mexicanos que realizan estancias en el extranjero. La presencia de profesores e investigadores españoles en universidades e institutos tecnológicos y de investigación en México también es un buen indicador.

Un buen ejemplo lo constituye el hecho que Carlos Martínez, investigador y profesor del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, haya sido galardonado con el último Premio México de Ciencia y Tecnología, la máxima distinción de las autoridades mexicanas en el ámbito científico. Con ocasión de su visita a México para recibir dicho premio, la Consejería de Educación pudo mantener con él una entrevista sobre ciencia, cooperación científica y movilidad de los científicos. Entre otras cosas, nos dijo: “la ciencia es una feliz angustia que se desliza creando confusión, pero es a la vez la mayor aportación colectiva de la humanidad”.

Otro buen ejemplo de la movilidad de talento actual es Carlos Sola, quien lleva más de una década dedicado a la investigación histórica y a la formación desde las aulas y para las aulas en el Tecnológico de Monterrey. En este tiempo, además de estudiar las relaciones históricas entre México y España,

se ha convertido en uno de los grandes especialistas en didáctica y métodos de aprendizaje para el desarrollo de competencias. En esta ocasión nos habla del método ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), cuyo lema es: “aprender y aprender a aprender”.

En definitiva, la movilidad del talento es fuente de enriquecimiento para ambos países y un valor añadido para el desarrollo económico, social y cultural. Facilitar la movilidad es uno de los grandes objetivos de esta Consejería de Educación para que los estudiantes, docentes, investigadores, artistas y personal altamente cualificado puedan desarrollar su carrera académica y profesional en uno u otro lado del Atlántico. Colocar obstáculos burocráticos e institucionales a dicha movilidad constituye un empobrecimiento inaceptable en la sociedad del conocimiento actual y un punto de partida con desventaja autoinfligida en la competencia global por el talento.

La experiencia pasada y reciente ha demostrado el impacto altamente positivo de dicho intercambio y dicha cooperación. Estas historias conforman una Historia de relaciones especialmente intensas y fructíferas. Tan sólo queda que la nueva página de la Historia siga forjando un *homo* cada vez más *sapiens* gracias, en parte, a un *homo* cada vez más *migrantis*. ✖



01

ALGO SOBRE EL EXILIO

Elena Poniatowska

ELENA PONIATOWSKA

Periodista, activista y escritora mexicana. Ha publicado numerosos libros en diversos géneros y ha sido traducida a veinte idiomas.

Primera mujer ganadora del Premio Nacional de Periodismo, ganadora del Premio Cervantes 2013 de Literatura en Lengua Castellana, Premio Seix Barral 2011, Premio Internacional de Novela Rómulo Gallegos 2007, entre muchos otros.

Ha recibido diversos doctorados *honoris causa* y reconocimientos por parte de universidades en México, Puerto Rico, Estados Unidos, Francia y Chile.

Intento contarles aquí lo que fue el viaje que emprendimos a México, mi madre, Paula Amor de Poniatowski, mi hermana Kitzia y yo.

Salimos de Francia en 1942. Creíamos que regresaríamos pronto. Mi papá, Juan Poniatowski se quedó en Francia en la guerra. Nos acompañó vestido de militar a la estación de Toulouse para tomar el tren que nos llevaría al puerto de Bilbao y allí nos embarcaríamos

en el Marqués de Comillas. Antes de subir al vagón, representamos para él una obrita de teatro que no sé de dónde salió. Mi hermana Kitzia, alta y flaca, era Hitler y yo Mussolini. Los dos terminaban tirados en el andén. Papá nos sonrió, nos abrazó y nos dijo “God bless you”,

como nos decía la abuela Beth, que era de California. Papá no sabía cuándo nos vería de nuevo. Tampoco mi hermana y yo teníamos la menor idea de si volveríamos a vernos y lo que significaría viajar a México.

En Bilbao, después de pasar la frontera y de que yo le dijera al aduanero que Mamá había escondido más dinero en un bote de esos terroncitos de azúcar que ya no se hacen, dormimos en un hotel con ventanales al mar. Cenamos muy rico y al día siguiente, Mamá le dijo al gerente que no podía pagarle porque yo la había acusado con el aduanero que nos despojó, pero que ella era princesa. Él le pidió disculpas por pretender cobrarle y subimos al Marqués de Comillas sin preocupación alguna. Años más tarde, parece que papá mandó pagarle a ese señor bondadoso y obviamente monárquico, pero no tengo una certeza total.

Nunca habíamos visto un barco y apenas conocíamos el mar. No sólo dejábamos atrás a Francia sino a

Para la abuela, nuestra partida fue el fin de su vida [...] ya no tenía dos niñas a quién cuidar y por lo tanto ya no tenía mucho por quién vivir.



nuestros abuelos, André Poniatowski y Elizabeth Sperry Crocker. Los abuelos fueron esenciales para nosotras porque vivimos con ellos desde que nacimos. André Poniatowski estaba totalmente en contra de ese viaje. La abuela Beth tampoco quería que Mamá nos trajera a México. Yo ni siquiera sabía que Mamá era mexicana, nunca nos lo dijo, tenía la vaga idea de que éramos franceses porque ese era mi idioma materno pero no entendía lo que podía significar. La abuela nos sentaba a su lado después de la cena, hojeaba el National Geographic Magazine y nos enseñaba unos africanos con un hueso atravesado en la cabeza y unas aborígenes con los pechos caídos bajo la cintura y nos decía: “you see children, this is Mexico”. Para la abuela, nuestra partida fue —ahora lo veo— el fin de su vida porque murió un año más tarde. Beth, como la llamaba mi abuelo, ya no tenía dos niñas a quién cuidar y por lo tanto ya no tenía mucho por quién vivir.

En el barco Marqués de Comillas, a punto de cumplir diez años, yo corría en cubierta. Un niño español, cuyo papá era el dueño de las cintas de máquina de escribir Kores (que tenían tres presentaciones: una negra y roja, otra totalmente negra y la tercera azul profundo), me seguía y subía y bajaba escaleras de peldaños y barandales blancos que le impedían caer al mar. Yo le tenía miedo a ese perseguidor, pero cuando dejó de buscarme lo extrañé y le pregunté a Mamá si así era el amor, cuando una quiere no la quieren a una y al revés volteado. Eso me lo contó ella después. Años más tarde, en recuerdo de ese niño, al hacerme periodista siempre compré cintas de máquinas Kores para la Olivetti portátil, hasta que se acabaron las cintas, las máquinas de escribir, el papel Revolución, amarillo y quebradizo que nos repartían en el periódico Excelsior y el periódico mismo que fue el de Julio Scherer García. Mi hermana vivió casi todo el viaje en el camarote y cuando salía a tomar aire estaba más verde que un ejote, por eso ningún niño la enamoró.

Cuando llegamos a La Habana, las autoridades quisieron meternos en cuarentena en Tricornia pero Mamá alegó que cómo, que qué les pasaba, que si no se daban cuenta que ella era princesa. También evitó que una mujer embarazada fuera a Tricornia. Total, creo que gracias a su protesta, los pasajeros no terminaron en Tricornia. Hasta la fecha nunca he sabido si era

un campo de concentración u otra isla, aunque ahora me he enterado que una cuarentena se parece un poco a la influenza que nos hizo taparnos la boca a todos hace unos años en México. No darnos la mano por miedo al contagio era otra de las indicaciones que nunca cumplí.

Después de unos cuantos días, no sé si tres o cuatro, volamos a México en un avión de hélice. Mi hermana Kitzia se mareó de nuevo y cuando aterrizamos había recobrado su color verde ejote.

En México, reconocimos a nuestra abuela Elena Iturbe de Amor que fue una de las personas que más he amado en la vida. Nos esperaba en el aeropuerto con un sombrero de paja parecido al de Maurice Chevalier y un vestido que me pareció demasiado corto. Era distinta a la abuela que habíamos dejado en Francia, de cabellos blancos recogidos en la nuca. Esta nueva abuela informal se pintaba los labios en forma de corazón y recogía a todos los perros callejeros. En los cuarenta, en la ciudad de México pululaban los perros. En el Paseo de la Reforma, en el camellón, una tarde conté veintisiete perros tras de una perra. Había más perros que flores, más perros que ahuehetes y más perros que fuentes o jardines. En la casa de Berlín número seis, en la colonia Juárez, dormían, comían, se peleaban y ladraban treinta perros cojos, tuertos, mancos o cubiertos de sarna. Se asoleaban en el patio trasero de la casa que parecía castillito con torreones y que más tarde alquiló la AMA, Asociación Mexicana Automovilista, que jamás volvió a preocuparse por los perros sino por coches descompuestos y varados en Liverpool, Génova, Marsella, Niza, Amberes, París, Londres, Madrid, Roma, todas las ciudades que habíamos dejado atrás bajo los bombardeos de los Stuka alemanes.

Como lo verán, mi exilio nunca fue terrible y jamás podría compararse al de otros refugiados. Recuerdo que cuando íbamos al cine, mi hermana y yo veíamos los noticieros con ansia porque yo creía reconocer a mi papá en cada batalla; seguro era ese hombre agazapado en la trinchera, su casco sobre la cabeza o a lo mejor era el otro que se arrastraba bajo el bombardeo, fusil en mano. A mi madre le enfermaba que los espectadores aplaudieran el desfile a paso de ganso del ejército alemán. “¿Están locos los mexicanos?”, preguntaba indignada.



A pesar de tanto francés y más francés, desde niña me interesó lo que sucedía en la calle. Y la calle era mexicana.

Al llegar a México, mi hermana y yo no dejamos de ser francesas y la colonia francesa nos abrió los brazos y fuimos *jeanettes*, guías, amigas de los Tardan, los Barbaroux, los Signoret, los D'Orcasberro, los Spitalier y asistimos casi un año al Liceo Franco Mexicano. A pesar de tanto francés y más francés, desde niña me interesó lo que sucedía en la calle. Y la calle era mexicana. Para mi madre, perder a Francia sí resultó un sacrificio que la entristeció sobre todo en sus últimos años, no porque se quejara, sino porque era más francesa que mexicana. Caminaba París de ida y vuelta, de la mañana al ano-

checher, lo amaba, nació en París, París era su patria, adoraba a la Place Vendôme y creyó firmemente que regresaríamos después de la guerra. Según ella, faltaba muy poco para que los Aliados vencieran a los “boches” (como les decían en Francia). Regresamos, pero sólo de vacaciones. Entre tanto, mi hermana y yo la urgíamos: “Mamá, queremos un hermanito” y ella respondía:

–Pero niñas, su papá está en la guerra...

–No importa, tú dale la sorpresa.

Siento no haber luchado por que mi madre pasara en Francia grandes temporadas. Siento no haberla hecho feliz en los últimos años de su vida.

Cuando por fin papá pudo reunirse con nosotras habían pasado casi cinco años. Demasiados años. Mi hermano Jan nació el nueve de marzo de 1947 y murió a los 21 años, el ocho de diciembre de 1968.

A partir de 1953, a los 21 años, entré como periodista al *Excelsior* y tuve la oportunidad de oír sobre el exilio y su significado, porque también entrevisté a muchos personajes que tuvieron que salir de España para poder seguir viviendo, hombres, mujeres y niños perseguidos por la Guerra Civil, varios de ellos entrañables para mí.

En 1939 vinieron a México treinta mil españoles, muchos de ellos traídos por un solo hombre: el cónsul Gilberto Bosques que acataba las órdenes del entonces presidente de la República, general Lázaro Cárdenas. Gilberto Bosques no sólo los documentó para que se embarcaran en Marsella, en Le Havre, en Orín o en Casablanca, sino que los alojó en el sur de Francia en el





Castillo de La Reynarde, en el que vivieron ochocientos cincuenta hombres, y en Montgrand, donde esperaron más de quinientas mujeres, entre ancianas, jóvenes y niñas.

Varios barcos atravesaban continuamente el océano: el Sinaia, el Méxique, el De Grasse, el Ipanema, el Flandes, el Winnipeg, el Niassa y el Champlain, que naufragó atacado por un torpedo y en el que perdieron la vida los refugiados que viajaban en él. El Vita es otro cantar que le valió canas verdes a Indalecio Prieto, responsable del tesoro. Otros viajaron en el famoso Queen Mary que los llevó a Nueva York pero no les permitieron desembarcar por comunistas y porque el gobierno norteamericano —a diferencia de la Brigada Lincoln— reconoció al gobierno de Franco. Vittorio

Vidali, alias el comandante Carlos, pudo desembarcar en Nueva York como lo había logrado Constanca de la Mora, esposa de Hidalgo de Cisneros (jefe de la aviación republicana) y autora de un libro sobre la guerra de España: *Múltiple Esplendor*. En cambio, Tina Modotti nunca pudo descender la escalinata del Queen Mary y fue transferida como prisionera a otro barco que la llevaría a Veracruz. Fernando y Susana Gamboa también participaron en la organización del viaje de los refugiados españoles. Susana Gamboa atravesó dos veces el Atlántico y todos recuerdan su bondad, su belleza y el ánimo que sabía infundirles a los desterrados.

Entre embarque y embarque había que esperar. Para los españoles, La Reynarde, a doce kilómetros de Marsella, y Montgrand resultaron mil veces

mejores que los campos de concentración de Argelès-sur-Mer, St. Cyprien, Gurs, Vernet-d'Ariège, Agde, Septfonds y que la Francia entreguista de Léon Blum y Édouard Daladier.

Gilberto Bosques cuenta que la Francia de Vichy era todo menos hospitalaria. Ni el menor asomo de solidaridad o de compasión. Al contrario, Gilberto Bosques tuvo que defender a los refugiados contra la hostilidad de la policía petainista francesa, los agentes de Francisco Franco y desde luego, la Gestapo Nazi. Luchó como endemoniado para que las autoridades respetaran los albergues. En La Reynarde y sus cuatro torres almenadas, su construcción medieval, sus campos de trigo y sus jardines verdes de hortalizas, Gilberto Bosques logró que los refugiados encontraran consuelo y un ámbito de amistad, además de ropa limpia, sábanas blancas, una cama, buena comida y esparcimiento. Se improvisaron representaciones teatrales como *La zapatera prodigiosa* de Federico García Lorca y otras de dramaturgos españoles. Bosques también creó una casa de recuperación en Los Pirineos para ochenta niños, muchos de ellos huérfanos de guerra.

De los muchos españoles que tuve la suerte de conocer, guardo un recuerdo imborrable de Juan Rejano, hijo de un rey moro, toro de Miura, poeta y escritor, así como de León Felipe, quien bajo su gorra vasca se mesaba la barba en el café París y a quien tuve el privilegio de entrevistar en su casa de la calle Miguel Schultz cuando su mujer aún vivía —“Bertuca, Bertuca, ven, ven a ver una rusita”—. También de Max Aub, a quien una vez vi leer los periódicos en forma por demás curiosa y expedita. Los abría e iba volteando las grandes hojas muy rápidamente: “esto que lo lea mi abuela, esto —le daba vuelta a la página— que lo lea mi tía, esto es para el vecino, esto para Gutierre Tibón...” “Ay Max, ¿a poco ya terminaste?” “Sí —reía—, todo esto ya me lo sé”. Era verdad, todo lo sabía, en su corazón y en su cabeza todo lo había vivido. Magda Donato, la actriz, hermana de Margarita Nelken (pero no se hablaban) y esposa de Bartolozzi (el dibujante del Pinocho español), era una mujer fuerte y cariñosa que hizo teatro en francés con André Moreau en el Instituto Francés de América Latina. Monseñor José María Gallegos Rocafull también me impresionó, así como la ironía en los ojos del maestro

Manuel Pedroso, a quién Carlos Fuentes y Sergio Pitol siempre ponderaban. Debo confirmar aquí que tengo una enorme devoción por los republicanos y siempre atesoré su amistad, como la de Gallegos Rocafull que comía cada quince días en casa de mis padres y a quien esperábamos con ilusión. Una tarde, le platiqué a Gallegos Rocafull de un sacerdote francés que hacía toda clase de fechorías, traía de cabeza a la colonia francesa y respondía al nombre de Paul Montuclard, me miró con cierta severidad y me dijo: “Elena, no se pase de lista”. La maestra que más quise en el año cursado en el Liceo Franco Mexicano y a la que más recuerdo, aunque sólo permanecí siete meses en su clase, era “Madame Albán”, una rubia finita que sabía mirarnos con perspicacia e inteligencia y resultó ser hermana de Michèle Albán, casada con Tomás Segovia. Ellos eran una pareja muy hermosa. Se decía que ella no usaba *brassier* y como salía a correr por el Paseo de la Reforma tras de algún ladrón de libros de la Librería Francesa (por lo general el ladrón era Iván de Negri), todos la veíamos correr con admiración por sus pechos movidos. Más tarde, Félix Candela, el de las cubiertas arquitectónicas en forma de ala, habría de parecerme guapo y atractivo, y me encantó Amaro del Rosal, que entrevisté cuando era subdirector o gerente de la DINA Nacional que hacía carros de ferrocarril allá por los llanos de Apan. No se diga Neus Espresate, tímida e intensa directora de la editorial ERA que hacía todo por parecer una secretaria más. A propósito de Neus, también su familia quedó separada, su padre, don Tomás Espresate (el editor e impresor) por un lado, su madre por otro y los hijos por otro; tiempos en campos de concentración que Neus no quiere recordar.

Toda experiencia de dolor bien vivido enriquece y si algunos españoles son tan sensibles y activos en las causas sociales y políticas de nuestro país es seguramente por su pasado en la Guerra Civil del lado de la República.

Quisiera rendirle homenaje a una mujer que llevaba el nombre de Encarnita Fuyola. Vivía muy pobremente en la calle de López, arriba de la tienda de platos, cazuelas, vajillas, sartenes, vasos y jarrones llamada “El ánfora”. Era vieja y gorda. Nunca la vi sin su delantal y cada vez que la visité la encontré en su silla de ruedas. Tuvo un hijo con un mexicano pero ni el padre ni el hijo

la cuidaban. Me contó que había sido enfermera del Hospital Obrero que dirigía el doctor Juan Planelles durante la guerra y trabajó junto a Tina Modotti. “Yo no era importante, ni siquiera enfermera, era una afanadora, sacaba las bacinicas”. Escucharla fue un bálsamo y una lección de vida. Una tarde, después de una copita de jerez que compré en una tienda de abarrotes y bebimos contentas, me confesó que ella era la guerrillera que había ayudado a volar un puente y aparecía en el libro de Hemingway *Por quién doblan las campanas*. A su entierro no acudió nadie, ni siquiera su hijo.

Imposible olvidar a Luis Buñuel, con quién visité tres veces la cárcel de Le-cumberri para ver al poeta Álvaro Mutis. Ni a Luis Alcoriza, también director de cine que todos los domingos compar-

tía los famosos martinis con su mujer Janet (Raquel Rojas) y con Jeanne Buñuel. Guardaba su botella en un refrigerador que sólo él tenía derecho a abrir.

Más tarde, ya siendo yo parte del suplemento *México en la cultura* en el tercer piso de Novedades, Fernando Benítez —gran actor de sus emociones— recibía con una aparatosa reverencia a Sol Arguedas y a Elvira Gascón: “doña Sol y doña Elvira, todo el Siglo de Oro me visita”. Cuando salimos de Novedades recuerdo que me impresionó mucho la entereza de Ramón Ramírez, quien hizo un gran libro sobre los procesos judiciales a los estudiantes de 1968.

Todos los años, el día de Reyes, el 6 de enero, Raoul y Carito Fournier ofrecían una rosca de reyes en su casa de San Jerónimo y allí pude conocer



a Nicolau d'Olwer, quién declaró que Sahagún en su *Historia general de las cosas de la Nueva España* es el primero en darnos una posible clave para la comprensión total e íntima del mundo, la cultura y la religión aztecas. Más tarde, las escritoras habríamos de apasionarnos por Joaquín Diez-Canedo, su pipa y sus ediciones maravillosas, su paciencia a toda prueba para editar la monumental *Terra Nostra* de Carlos Fuentes (Monsiváis decía que era necesario obtener una beca Guggenheim para poder leerla) y *Palinuro de*

La amistad con los refugiados españoles me abrió las puertas a un mundo insospechado.

México de Fernando del Paso. La China Mendoza gritaba a todo pulmón desde la calle, en la puerta de la editorial Joaquín Mortiz, “¡Joaquín te amo, Joaquín voy a matarme si no me correspondes!” y Joaquín acostumbrado a las cumbres borrascosas de sus autores ni siquiera sacaba su pipa de la boca.

De todos, la amistad más profunda que hice fue con el retraído y expectante Vicente Rojo, de mi misma edad, con quien comparto algo intangible que ambos llevamos dentro y tiene que ver con el silencio.

Así como la película *Subida al cielo*, el gran exilio español en México nos subió a nosotros al cielo, al de la inteligencia, al de la nobleza y en cierto modo al del heroísmo, porque nos enseñó que hay causas por las que vale la pena jugarnos la vida. Todos nos lanzamos de cabeza dentro del corazón republicano porque era noble, cálido, generoso y hasta tenía sentido del humor.

Como expliqué al principio, nada tiene que ver mi exilio con el sufrimiento de los verdaderos refugiados y si hubiera sido duro habría pasado pronto, porque a los diez años las heridas cicatrizan con un beso, una palabra de afecto o un pan dulce. México nos cubrió a mi hermana y a mí de pan dulce y de tacos y sólo más tarde, a los veintiún años, me enteré de lo que podría ser el sufrimiento por la pérdida. La amistad con los refugiados españoles me abrió las puertas a un mundo insospechado. Quienes nos acercamos, José Emilio Pacheco, Carlos Monsiváis, Sergio Pitol y yo guardamos la huella indeleble de su inteligencia, su conocimiento de los límites humanos, su viaje interior y su entrega a un país nuevo, inmenso y lleno de zonas por descubrir. ✨



02

LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA: ENTRE LA REALIDAD Y LA FICCIÓN

José María Espinasa



1 MEMORIA, TESTIMONIO Y FICCIÓN

Occidente apoya su sentido como cultura en una tensión entre el *yo* personal y el *nosotros* social. Frente a culturas puramente sociales o puramente individualistas, queremos tener un balance que resulta más problemático de lo que se cree, como ocurre, por ejemplo, con la expresión en sí misma. El lenguaje nos lleva a pensar: hablo, escribo y testifico lo que me pasa para que lo sepan (les ocurra a) los otros.

De allí el famoso pronunciamiento sobre Balzac: su literatura nos enseña más sobre el siglo XIX que los documentos y los libros de los historiadores y, tal vez por lo mismo, se sitúa a la izquierda de esas

visiones, sin importar el conservadurismo de su autor. La diferencia que hay entre las ideas personales y lo que surge en el texto, como idea propia del texto en su condición creadora, es muy importante. No es que el texto piense por sí mismo, independiente del autor,

sino que en el propio mecanismo de pensar se nos aparece con una idea diferente que suele negar las ideologías, esa condición perversa y probablemente inevitable de las ideas.

Cuando uno testifica lo que ocurre es una confesión, sólo que no en el reducto secreto e íntimo del confesionario, sino en el público del juzgado. Pero algo se conserva en ambos gestos, se testifica o se confiesa para entender lo que ocurre: *no entiendo lo que me pasa, necesito narrarlo para que me resulte comprensible.*

La narrativa en todas sus modalidades, desde las escrituras más propiamente autobiográficas (las escrituras del *yo*, como las llaman los franceses)

No entiendo lo que me pasa, necesito narrarlo para que me resulte comprensible.

hasta las ficciones más evidentes, se apoyan en un hecho claro: la épica colectiva de los exilios y las migraciones no tiene (casi) nada que ver con la épica de las gestas militares o el imaginario medieval; en todo caso, trazan un puente con los relatos mitológicos y los libros sagrados, el abandono de Israel o las migraciones africanas hacia el norte (si hacemos caso de los estudios paleontológicos), la ruta a Aztlán en Mesoamérica o hasta la búsqueda de El Dorado en la Conquista de América.

Vale la pena recordar que nuestro origen literario —me refiero a América Latina y específicamente a México— se encuentra en textos que corresponden a esas escrituras del yo: cartas, crónicas, biografías y autobiografías. El Descubrimiento de América —Colón, Cortés, Pizarro o Aguirre— es uno de los momentos, al menos el que tenemos más cerca, donde la realidad adquiere el estatuto mítico de la ficción y deja a las sociedades modernas con su capacidad de crear mitos, es decir, sentido, absolutamente exhausta. A fenómenos históricos del siglo XX, como la Segunda Guerra Mundial, no ha correspondido esa condición fabulosa y fabuladora de la ficción, sino la tristeza de una realidad sin sentido: los 20 millones de muertos, el Holocausto, la imposibilidad o la trivialidad, como señaló Adorno, de la poesía.

Cuando en América Latina surgió la hipótesis de la novela sin novelistas (otra manera de decir lo que antes señalé), de inmediato surgió una narrativa extraordinaria, de amplias connotaciones fabuladoras —Carpentier, Arguedas, Borges, Rulfo o García Márquez— que bautizamos, no sé si con tino, como Realismo Mágico. Esa renovación de la capacidad de la ficción para construir sentido tenía que venir de las orillas de Occidente, de un lugar y una geografía definida por la migración y los desplazamientos de grandes cantidades de personas.

2 BIOGRAFÍA Y AUTOBIOGRAFÍA

Una línea poco estudiada en la labor del exilio español en México fue la moda de escribir, no sólo autobiografías testimoniales, sino biografías, sobre todo de carácter divulgativo sobre políticos, artistas, escritores y hombres famosos. Hay, desde luego, una razón práctica:

Una línea poco estudiada en la labor del exilio español en México fue la moda de escribir, no sólo autobiografías testimoniales, sino biografías, sobre todo de carácter divulgativo sobre políticos, artistas, escritores y hombres famosos. Hay, desde luego, una razón práctica:

fue una manera en que hombres cultos con buena pluma pudieron emplearse y ganarse el sustento. Los libros tuvieron su público e incluso hubo colecciones —por ejemplo las biografías Gandesa— que se volvieron canónicas. No se trató, aunque también fue un factor, de una influencia de la cultura anglosajona, especializada en biografías documentales de gran calado. Yo lo veo como un síntoma de la necesidad de reafirmar al individuo ante lo que, en tanto tragedia social, se veía como una traición del progreso. No soy de los que idolatran ni satanizan esa idea, pero es evidente que en 1931, año de la proclamación de la Segunda República, no sólo había optimismo, sino esperanza de un desarrollo democrático creador con justicia social y equitativa. No era ingenuidad. Lo que vino después, la Guerra Civil, la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto, Hiroshima... y podría seguir hasta llegar a nuestros días, fue un desastre. Así, la reivindicación social de la persona como ser social, una de las funciones principales, si no es que la más importante de la biografía, se cumple en esa búsqueda. Sería interesante preguntarse por qué no arraigó, pero eso rebasa el marco de estas notas.

En todo caso, también es verdad que nuestro modelo, y me refiero tanto a España como a América Latina, dejaba de ser Francia —o Europa— y pasaba a ser la cultura anglosajona, específicamente los Estados Unidos. Al reivindicar el papel de la persona y no el de los grupos sociales, políticos, sindicales, geográficos o lingüísticos, se buscaba devolverle al individuo la conducción de la historia y no dejarla a unas leyes de la economía que, como bien sabía Marx, no tienen sentimientos.

Tanto la salida como el regreso al país de origen, así sea de manera testimonial y ficcionalizada, es una bajada al infierno. La mirada atrás no nos convierte en estatuas de sal, sino en un corpus de palabras y creaciones, se sustituye la tierra de origen por una tierra de arraigo a través de las palabras. Vuelvo al ejemplo recurrente por abundante y por ser más conocido: la narrativa del exilio español. Algunos libros (pienso por ejemplo en el de Vázquez Ocaña) fueron escritos al calor de los acontecimientos, pero por distintas razones en las que no me detendré, sólo son leídos años después. Escritores como Ramón J. Sender o José María Gironella, en ambos bandos,

construyen una épica de la guerra que, casi diría, cumple una función sanatoria o curativa al permitir mirar lo sucedido.

Apunto una tesis para desarrollar en el futuro. La Revolución mexicana provocó en el terreno de la literatura un movimiento narrativo abundante en número y cualitativamente notable, que trajo tanto novelas como *La sombra del caudillo*, *Los de abajo*, *El resplandor* y *El águila y la serpiente*, como libros de carácter autobiográfico, como el *Ulises Criollo*. La Guerra Civil española hizo más o menos lo mismo, tanto fuera, en los creadores del exilio, como en los que se quedaron en España. Dentro de la poesía, pienso en *Los hijos de la ira* de Dámaso Alonso, en el Camilo José Cela de *La familia de Pascual Duarte*, o en los más jóvenes “hijos de la guerra”, Rafael Sánchez Ferlosio y Tomás Segovia, en distintas orillas del océano, pero con un desarrollo paralelo.

El nexo, muy fuerte y probablemente indisoluble, entre ficción y realidad, es evidente. La novela impresionista de Benjamín Jarnés se vio

transformada en una voluntad realista de los escritores posteriores. Querer ser verídico o real o testimonial no debilita el sentido creativo de la escritura, simplemente lo sitúa de forma clara en ese gesto fundador de toda literatura que es el *ven y mira*, el acto de mostración de esa realidad en su rostro más terrible. Rilke, con su ángel terrible, nos dice que toda revelación es dolorosa, y se sabe que el arte y la literatura siempre van

muy por delante de eso que llamamos desarrollo o progreso. Para los escritores del 27, o incluso para los de la generación del 14 en España, era inexplicable lo que ocurrió con la República. Cómo es posible que media España (y media Europa) no se diera cuenta de que mataba el futuro con el millón de muertos y los 35 años de dictadura. La mirada paralela en México era más optimista, aunque no sé si del todo acertada, pero emergía de un conflicto armado, la Revolución Mexicana, una guerra civil desde luego, una manera de mirar el mundo que también requirió ser documentada (de allí la importancia de la fotografía y el cine).

Así, el hecho personal, dejar memoria de lo que me sucede, se vuelve un hecho social que afirma “lo que me sucede es síntoma de lo que le sucede a la cultura y a la civilización”, no se trata de un hecho individual o personal, sino colectivo. Esa es una de las discusiones centrales en lo que se ha llamado memoria histórica. Se ha tratado de manejar en los términos de una dimensión temporal, similar a la propuesta de la Escuela de los años breves, una historia de tiempos breves y una historia de tiempos largos, pero justamente en el asunto de la migración y —sobre todo— del exilio político, no está claro dónde deja de ser una cosa y pasa a ser la otra. La Guerra Civil española es un fenómeno histórico de tiempo breve o largo (yo diría que de ambos), pero eso trae una gran problemática metodológica.

¿Cómo lo asumimos? La doble faz que nos presenta el asunto es justamente lo que sucede cuando no se asume un hecho histórico. Algo similar ocurre con la Alemania posterior a la Segunda Guerra Mundial. Ni el ascenso del fascismo ni el Holo-

causto son comprensibles, son en todo caso asumibles como momentos que no deben repetirse. Sin embargo, ni en el caso de España ni en el caso de Alemania las fuerzas oscuras de las ideologías que ocasionaron lo sucedido han desaparecido, al contrario, claramente están vivas. No hablo de aquellos que quieren negar la evidencia del genocidio judío o de la legitimidad de la República sino del oscurantismo que asoma la cabeza con demasiada frecuencia. Igualmente, países como Rusia, México y Cuba no asumen el fracaso de sus revoluciones sociales, a cien o cincuenta años de sucedidas.

En el caso de la cubana, ya tenemos un importante corpus de testimonios, autobiografías y novelas que dan fe de lo sucedido. Uso deliberadamente la expresión “dar fe” porque no designa un acto de veracidad sino uno de creencia. No creo que esté lejano el momento en que se defiendan a la literatura, en tiempos de mercado salvaje, como una de las pocas posibilidades de sobrevivencia del sentido. Así, la Guerra Civil española tiene una entidad referencial muy

► *aquella que se refiere al exilio, también es —y sobre todo— una apuesta por el presente.*



sólida en un conjunto de testimonios autobiográficos, en uno de ficciones y todas las mezclas entre ambos niveles que uno pueda imaginar.

Por fortuna, los narradores españoles en la actualidad no están empeñados en olvidar sino en encarnar los conflictos de esa guerra: Antonio Muñoz Molina, Almudena Grandes y Javier Cercas son buenos ejemplos. También lo son Luis Arturo Ramos o Jordi Soler. Cercas pone el dedo en la llaga en su novela *El impostor*, basada en lo acontecido con Enric Marco. Una novela de no ficción sobre un hecho verídico absolutamente ficticio. No es un trabalenguas. Qué reparo pondríamos a lo dicho por Marco mientras la impostura no se había descubierto. Prácticamente ninguna, pero al ser una mentira, o mejor, una impostura, su verdad se derrumba ante nosotros. No estoy seguro de que la visión de Cercas sea la correcta, hay que tener cuidado con la categoría de lo auténtico y separarla tanto de lo cierto como de lo verdadero e inteligente. Hay diamantes falsificados más bellos que los auténticos y que ni ustedes ni yo distinguiríamos. Entonces, la voz moral

viene de un especialista en piedras preciosas: es falso, nos dice, y la piedra no se vuelve sólo fea sino éticamente horrorosa, es una impostura.

Más elaborada e interesante es *Soldados de Salamina*, esa no ficción sobre Rafael Sánchez Masas —padre, por cierto, de Sánchez Ferlosio—; sin embargo, en ambas novelas existe un problema que siempre dudas: los personajes de ficción, sea Sánchez Masas o Marco, han sido creados por la vida. El primero, como nos dice el lugar común, la mejor prosa de la derecha española. El segundo, la mejor invención de la izquierda en ese país. Los críticos literarios solemos decir que las obras de creación, incluidas las memorias y autobiografías, tienen que juzgarse literariamente, es decir, sin connotaciones venidas de la ideología o la moral, pero esta petición es, también hay que decirlo, la exigencia ética de no dilapidar el sentido que esas mismas obras crean.

Cuando imaginamos esa biblioteca del exilio español nos desborda la cantidad de textos escritos en relación con ese hecho histórico, tal vez el que mayor bibliografía ha acumulado en el mundo (incluso más

que la Segunda Guerra Mundial) y ya sólo la gráfica del abanico de estilos, temas y modos de esa bibliografía nos habla de la importancia y necesidad de revisar los documentos escritos por los participantes en sus diferentes roles: de generales a soldados rasos, de políticos prominentes a ciudadanos apenas afectados, de artistas de gran oficio a escritores de un solo libro, de médicos, químicos e ingenieros a viajantes de comercio, obreros y campesinos, de los escritos por nietos o bisnietos a las investigaciones históricas que nos entregan datos duros, de los archivos que han sido ampliamente trabajados a aquellos que aún no nos hablan o están en peligro de perderse. El espectro parece ser infinito y ahora ya podemos mirar con menos ruido emotivo todo ese corpus. Los testimonios de los derrotados son abundantes, pero también los de los triunfadores, si es que podemos decir que hubo alguno.



Quisiera agregar una breve reflexión sobre la iconografía de las migraciones y los exilios. La importancia emotiva de la fotografía es muy grande, tanto que

adquiere condiciones mágicas y en cierta manera contiene el alma de quien está en la imagen. Por eso es tan importante la recuperación de esa iconografía. Los mexicanos recordamos la moda de la fotonovela como una época ida y un tanto ingenua, hoy desplazada del todo por la televisión, pero en el tiempo amplio de la historia también se escribe una saga con imágenes. Esto nos permite volver a la Revolución mexicana. Su iconografía se centra en la fotografía, aunque tenga derivas como la del muralismo, la novela y el cine.

Las artes de la imagen como la fotografía y el cine tienen en nuestro imaginario un sentido de realidad distinto, que en cierto momento se contagia a la novela. No sucede así a la poesía. Si se acepta la hipótesis de que la equivalencia literaria de los novelistas de la revolución se da en la poesía de López Velarde, se podría establecer que la equivalencia de la foto está en la pintura de Goitia, sus fantasmagóricos ahorcados, anuncio del mundo de los muertos en *Pedro Páramo*. Nuevamente, se trata de un descenso a los infiernos. La evolución de Occidente, que pone en su centro el respeto a la vida, tiene



también la parte oscura presidida por la muerte. El corazón de la migración provoca la aparición de los fetiches: un objeto, una fotografía, un puñado de tierra que concentra el recuerdo del lugar que se deja atrás y a la vez la necesidad de transmitirlo a otros, de heredarlo. En cierta manera, toda escritura es una apuesta por el futuro, pero en el caso de aquella que se refiere el exilio, también es —y sobre todo— una apuesta por el presente.

León Felipe habló en un polémico poema de que España se había quedado sin la canción, muda. Eso es a lo que apuesta la escritura: a ser no propietaria sino poseedora de la canción. ¿Cuántos condenados a muerte no van al paredón cantando? En cambio, si alguien recuerda la película *El verdugo de Berlanga*, quien va destrozado a cumplir la sentencia —en la película es por garrote vil— es precisamente el ejecutor. El poeta del éxodo y del llanto lo dice de otra manera: “Para enterrar a los muertos/ como debemos/ cualquiera sirve, cualquiera.../ menos un sepulturero”.

Insisto en esto porque es justamente el sentimiento de la vida, la necesidad de darle un sentido más allá de su carácter biológico, lo que hace absolutamente necesario el arte y la creación. Las migraciones forzadas (¿hay alguna que no lo sea?) despojan al hombre de su sentido al arrancarlo de su

naturaleza original, de su condición sedentaria. A su vez, Tomás Segovia definió al nómada como el hombre que lleva su casa con él, es decir, su canción. Veán ustedes por qué camino tan curioso coinciden dos poetas tan distintos.

Escribir y testificar, aunque se ficcionalize, es tan natural para el hombre como respirar, pero es algo que se sitúa más allá de la biología, aunque funcione la metáfora. Cuando decimos, a propósito del tema, que si un hombre no escribe lo que le ocurre muere, no estamos diciendo una frase retórica. Ciertamente, no muere de la misma manera en que lo hace si deja de respirar, le da un infarto o le dan un balazo, muere de otra manera, como bien dice Pedro Garfias en su *Primavera en Eaton Hastings* antes de volverse un muerto en vida durante los 25 años que vivió en México. Hasta para el narrador más distanciado de la anécdota vivida, como Borges, ésta termina siendo, en tanto elemento personal, un paradigma de la persona.

Alguna vez, conversando sobre esta hipótesis, un médico me dijo que él recetaba escribir a sus pacientes “enfermos de exilio”. También es conocida la historia del narrador que después de la guerra escribía una y otra vez el mismo libro que había publicado antes de venir a México, como si no quisiera abandonar ese lugar de la escritura. No lo decía como una terapia curativa, como la que se aplica en algunos hospitales psiquiátricos, sino como una necesidad de expresar lo inexpresable, tarea del arte.

Voy a terminar con una referencia a una autora que hoy está un poco olvidada, pero es extraordinaria: Rosa Chacel. Ella escribió tal vez la mejor novela del exilio español y se titula sintomáticamente *La sinrazón*. Pero no voy a hablar de la novela sino de su libro de memorias *Desde el amanecer*. En él, ella recuerda cosas de antes de haber nacido, como si el ejercicio de escribir echara a andar una memoria genética, algo que está en la sangre. Creer que el nómada —o esa versión moderna que llamamos exiliado o migrante— no tiene memoria es un error. La tiene enorme, pues eso es lo que le permite llevar su casa a cuestas. Pero esa memoria ya no se diferencia de la ficción. Ella misma, la escritora, publicó simultáneamente la novela *Memorias de Leticia Valle*. Quien las lea en paralelo verá que están íntimamente imbricadas, que el personaje recuerda de forma tan real como la persona

real y ésta última adquiere de esta manera la capacidad de recordar “antes del amanecer”. Fabular es decir la verdad.

3 LA MEMORIA, LA LITERATURA Y LA HISTORIA

Sabemos que los documentos memoriosos —cartas, por ejemplo— suelen ser un gran sustento de las investigaciones históricas. Desconfiamos bastante más de las biografías y de los diarios, pues consideramos que necesitan ser interpretados. Cuando se cita la declaración sobre que se aprende más del siglo XIX leyendo a Balzac que a los historiadores, en realidad se está mostrando el resultado de esa desconfianza. Incluso los especialistas en el tema han señalado ese necesario pacto de sinceridad que debemos aceptar para leer memorias o autobiografías, incluso diarios y, en el extremo, hasta las cartas, que parecían haberse salvado de la desconfianza. Dado que la novela y el cuento (en suma, la narración literaria en sus distintas modalidades) proponen un pacto de verosimilitud, no de sinceridad, a través de un camino enrevesado se vuelven unos mejores aliados para conservar la memoria y hasta para reconstruir el pasado.

Antes me referí al enorme universo de libros que se han publicado sobre la Guerra Civil y el exilio, mucho más que lo hecho sobre la Segunda Guerra Mundial. Sobre esta última, en los primeros años de la posguerra había una especie de ley no escrita para no hablar de ella y olvidarla. Extraño, porque la psicología nos dice que el mejor aliado del olvido es el habla, la cura pasa por la verbalización. Frente a la narrativa de la mencionada Rosa Chacel hay que situar, por ejemplo, *El tiempo en los brazos* de Tomás Segovia. Ese cuaderno de trabajo o diario intelectual es también un libro de memorias y una autobiografía, pero reflexionando sobre el presente, no sobre el pasado. No se trata de olvidar o de recordar lo ocurrido sino de entenderlo, única manera en que se olvida y se recuerda con provecho ético e histórico. Segovia usa la escritura para pensar, no para recordar. Los que los conocieron saben que también hacía eso en la conversación, sus interlocutores le servían para reflexionar, pensaba en voz alta, pero eso no quiere decir que no oyera a su interlocutor, diría incluso que lo oía al verlo reaccionar, que los gestos mismos eran parte de la escucha.

A su vez, Segovia también escribe narrativa y quiere construir un discurso encarnado en ficciones, pero el término que Borges usa en uno de sus libros incluye un margen de engaño que al poeta no le interesa. Entiende lo que Borges insinúa juguetón: esas ficciones —mentiras— son más verdaderas. En María Zambrano, otra escritora que se ha ocupado de la memoria, la confesión (una forma particular y muy española de la autobiografía) adquiere una enorme importancia. En España prevalece la tradición religiosa y San Agustín preside el género, no Rousseau, aunque en medio está Santa Teresa y es importante recordarlo. En realidad, Montaigne es quien debería ser una figura tutelar.

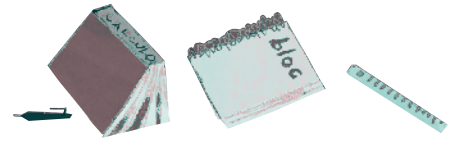
Entonces, la narración literaria es una manera de escribir historia con un objetivo diferente al de la disciplina que documenta e interpreta el pasado. La historia, se dice, suele estar hecha por los vencedores. Es una frase que suena fuerte y por lo tanto cierta, aunque no del todo, pero también nos permite invertirla. La novela la escriben los derrotados y es su propia historia, su propia liberación, su cura y su capacidad de evitar el olvido. La sinceridad es mucho más manipulable que la verosimilitud. Pero lo que se debe hacer es trasladar la carga emotiva del primer término al segundo, desplazar. Como profesor de Historia de la cultura y el arte, para desacreditar el uso de la sinceridad como valor suelo decir a mis alumnos que es absurdo juzgar que el Partenón es sincero, a menos que modifiquemos nuestra idea de sinceridad y la traslademos de condición personal a búsqueda social y colectiva.

En la revista *Letras Libres* se publicó una entrevista con Tzvetan Todorov, bajo el título equívoco y absurdo de “Gestión de la memoria” (así se lee en portada anunciando el *dossier*), como si se tratara de una administración especulativa. Es típico de la mala intención con la que justamente se administra lo que no se puede ocultar, la necesidad de legitimación que hoy pide el mundo para poder volver a dar sentido a las palabras de la tribu. Legitimidad que no se encuentra en los políticos ni en los partidos, los intelectuales o las ideologías, pero se sigue hallando —no hay que dilapidar esa opción— en los artistas y los escritores, aunque a veces también en aquellos que simplemente quieren escribir un testimonio de lo que les toca vivir. ❀

03

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE JOAQUÍN XIRAU

Marta Nogueroles Jové



Joaquín Xirau i Palau —padre del poeta y filósofo Ramón Xirau— fue una de las figuras más destacadas del exilio filosófico español. José Luis Abellán, en su *Filosofía española en América*, se refiere a Xirau como “uno de los espíritus más representativos de aquella generación que estaba cambiando de arriba abajo el panorama intelectual de España”¹. Nuestro autor nació en Figueres (Gerona) en junio de 1895 dentro de una familia liberal y católica. Murió en la ciudad de México en abril de 1946 a consecuencia de un fatal accidente, cuando se dirigía con su hijo Ramón a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Aunque el núcleo de su formación fue la Filosofía, también estudió Derecho (donde alcanzó el grado de doctor), algunos cursos de Biología y se dedicó, además, a disciplinas como la Psicología y la Pedagogía. Fue profesor en el Instituto de Lugo y en la Universidad de Zaragoza, hasta que consiguió integrarse de forma definitiva a la Universidad de Barcelona, en la que llegó a ser decano de la Facultad de Filosofía y Letras (1933-1939). Entre sus discípulos más cercanos destacan Josep Calsamiglia, Jordi Maragall, Eduardo Nicol, Rubert de Ventós, Domènec Casanovas, José Ferrater Mora, Miquél Siguán Soler y Francesc Gomà i Musté, quienes formaron el denominado “Club Xirau” de Barcelona.

Como explica su hijo Ramón², Joaquín Xirau dejó España en 1938, pocos días antes de la caída de Cataluña durante la Guerra Civil, en una ambulancia que el doctor José Puche puso a su disposición para que lo llevara a la frontera con Francia. En dicha ambulancia también viajaban don Antonio Machado, su madre, José Machado y su mujer, así como el doctor Enrique Rioja y su esposa. México fue muy generoso con Xirau y con el resto de exiliados españoles. En 1939, nuestro autor aceptó la invitación de la Casa de España —obra de Alfonso Reyes, Daniel Cossío Villegas y el presidente Lázaro Cárdenas— y se quedó en México hasta su muerte. En su país de acogida dio

¹ Abellán, José Luis. *Filosofía española en América (1936-1966)*. Madrid, Ediciones Guadarrama, 1967, p. 39.

² Xirau, Joaquín. *Amor y mundo*. En *Obras Completas I. Escritos fundamentales*. Ed. de Ramón Xirau, Madrid, Fundación Caja Madrid, 1998, p. 11.

clases en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el Instituto Francés de América Latina y fundó, junto con otros españoles, el Instituto Luis Vives y la cátedra de Filosofía del Liceo Franco-Mexicano. Dio muchas conferencias con gran éxito y también viajó a La Habana, Cuba. En México llegó a tener otro “Club Xirau” al que pertenecían, entre otros, Leopoldo Zea, Emilio Uranga, Manuel Durán y Bernabé Navarro.

En cuanto a sus ideas políticas, su hijo Ramón las resume diciendo que provenía de una tradición liberal y que, poco a poco, se fue acercando a un socialismo moderado y no marxista. Junto con Rafael Campalans y otros catalanes fundó la Unión Socialista de Cataluña.

Las fuentes del pensamiento filosófico de Joaquín Xirau son muy variadas. Por una parte, destaca la influencia de la filosofía catalana, es decir, de la “Escuela de Barcelona”. No olvidemos que entre sus maestros tuvo a uno de los representantes más importantes de esta escuela: el también exiliado Jaume Serra Húnter, quien murió en Cuernavaca en 1953. Igualmente, la “Escuela de Madrid” dejó su huella en nuestro autor, pues admiró y respetó mucho a José Ortega y Gasset —si bien su hijo Ramón asegura que no lo seguía en sus ideas— y fue amigo de Xavier Zubiri y José Gaos. En la obra de Xirau también está presente de forma muy marcada la tradición humanista española: Ramón Llull, Luis Vives, la Institución Libre de Enseñanza —muy especialmente Manuel Bartolomé Cossío— y el krausismo. Tampoco se debe olvidar la notable presencia de Max Scheller (el filósofo que, según señala el profesor Abellán³, más influyó en él), la del pensamiento cristiano, con autores como San Agustín, la de los clásicos como Platón o la de los autores franceses como Bergson. Por último, diremos que Xirau tuvo un gran conocimiento de filósofos como Husserl, Leibniz, Fichte, Descartes (tradujo *El discurso del método* al catalán), Bertrand Russell (de quien tradujo *Los problemas de la filosofía*), entre otros autores.

Los temas que más le preocuparon fueron, por una parte, la educación y, por otra, el humanismo hispánico y la fenomenología de la conciencia amorosa, cuestión que desarrolló a fondo en *Amor y mundo*, sin duda, su

3 Abellán, José Luis. *Filosofía española en América*. p. 40.

libro más importante. En cuanto a los ejes de su filosofía, Ramón Xirau señala dos: “la teoría acerca del amor y el valor y su idea”⁴ agregando que la filosofía de Joaquín Xirau es, tanto en su vertiente metafísica como en su pensamiento pedagógico, esencial-

Para nuestro autor la tarea fundamental de la filosofía es estudiar la realidad del amor, pues en el amor está el sentido último de la existencia humana.

mente una filosofía del amor. En definitiva, para nuestro autor la tarea fundamental de la filosofía es estudiar la realidad del amor, pues en el amor está el sentido último de la existencia humana.

Después de esta breve biografía intelectual nos detendremos en una de las facetas más interesantes de la obra de Joaquín Xirau, la de su pensamiento educativo. Su preocupación por la educación fue constante y no sólo quedó plasmada en sus escritos, sino también en la práctica. En este sentido desarrolló diversos proyectos de reformas académicas, tales como la fundación del Seminario de Pedagogía, su participación en la reforma de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona o su cargo como consejero de Cultura de la Generalitat de Catalunya. A esto se debe añadir que fue director de Psicología y Pedagogía en el Instituto Psicotécnico y junto al doctor Emilio Mira, codirector de la revista *Psicología y Pedagogía*⁵. En México trabajó intensamente en varios proyectos educativos como Consejero de la Secretaría de Educación Pública.

Desarrolló su obra pedagógica a lo largo de varios artículos y ensayos que publicó desde 1922 hasta 1944. En ella apreciamos la influencia del krausismo, el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza —muy especialmente la huella de Manuel B. Cossío, su querido y admirado maestro— y la impronta del humanismo cristiano⁶.

⁴ Xirau, Joaquín. *Obras completas I*. p. XXI.

⁵ *Ibíd.*, p. XXII.

⁶ Vilanou Torrano, Conrad, de la Arada, Raquel y Carreño Aguilar, Antonieta. “Lectura pedagógica de la novetat cristiana. Una aproximació a través de la filosofia de l’educació de Joaquín Xirau i Octavi Fullat” en *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*. Núm. 23, gener-juny, 2014.

En cuanto al movimiento krausista, diremos que para nuestro autor significó el instrumento esencial para la restauración de una España oficial, decadente y corrompida: “en este sentido puede decirse que todos los hombres de la España moderna pertenecen en una u otra forma al ‘krausismo’”⁷. Consideraba, pues, que el krausismo no era una simple doctrina o escuela filosófica, sino una actitud espiritual o religiosa, una forma de vida:

“Si el krausismo fue en algún respecto mucho menos que una escuela, fue, en otro sentido, mucho más. Era una verdadera congregación. Sus seguidores y discípulos se ayudaban mutuamente en las dificultades de la vida y en las persecuciones políticas o religiosas. Trataban de incorporar su pensamiento entero a la vida práctica y a la reconstrucción intelectual y moral del país. Atendían a los problemas de la educación en todos los grados y trataban de hacer penetrar sus ideas y su espíritu en el alma de todos los maestros, incluso en la de los profesores de los grados inferiores de la instrucción primaria.”⁸

De esta forma de vida krausista se derivaba que “filosofar es vivir y vivir es filosofar”, una idea que influyó profundamente en Xirau y explica la importancia que nuestro autor daba a la filosofía dentro del ámbito de la educación, como veremos más adelante.

En cuanto a la Institución Libre de Enseñanza, Xirau pensaba que sus representantes eran personalidades subversivas que, en un país lleno de mediocridad indocta, perseguían establecer orden y una jerarquía en los valores intelectuales y morales. Entre sus representantes tuvo especial devoción por Manuel Bartolomé Cossío, quien por encima de todo fue su maestro. Lo consideraba una de las grandes figuras de la educación universal, alguien en quien se unía el filósofo riguroso y la figura perfecta del maestro. De él aprendió que educar es vivificar al niño. Expresó la gran admiración que le profesaba en la obra *Manuel B. Cossío y la educación en España*

7 Xirau, Joaquín. *Obras Completas II. Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*. Ed. de Ramón Xirau, Madrid, Fundación Caja Madrid, 1998, p. 17.

8 *Ibíd.*

(1944) y en el artículo *Idees Fonamentals d'una pedagogia* (1935)⁹, un homenaje que escribió después de su muerte y empieza así:

“Impossible intentar, en el ràpid examen que la improvisació ens imposa, una exposició adequada de la doctrina i de l'obra de Cossío. La complexitat, el valor humà, la rica i múltiple matisació del seu esperit, la força ideal, la perfecta unitat i conseqüència de la seva idea, de la seva conducta, i de la seva obra, demanen una reflexió minuciosa i precisa, i un esforç sintètic imprescindible, si volem tenir una idea clara d'una de les peces més essencials de la cultura hispànica dels últims temps.”¹⁰

La influencia del humanismo cristiano en el pensamiento pedagógico de Joaquín Xirau se aprecia en muchos de sus escritos, pero especialmente en su obra *Amor y mundo*, donde asegura que “la educación es una actividad íntimamente vinculada al ejercicio del amor y que sólo adquiere dignidad de maestro aquel que es capaz de consagrarse amorosamente a sus discípulos”¹¹. Cuando Xirau habla de amor se refiere a la idea del amor cristiano, es decir, el sentimiento que implica respeto y afecto: “El amor es, por tanto, claridad y luz. Ilumina en el ser amado sus recónditas perfecciones y percibe en unidad el valor de sus valores actuales y virtuales”¹².

Xirau llega hasta el punto de afirmar que no hay amor sin educación y que no es posible educación sin amor. No hay amor sin educación porque “la sola presencia del amor descubre una riqueza infinita de valores y los lleva a la plenitud de su esencia, quien se siente estimado anhela merecerlo y pone todo su

9 Xirau, Joaquín. “Ideas fundamentales de una pedagogía” en *Obras Completas II*, p. 443.

10 “Impossible intentar, en el rápido examen que la improvisación nos impone, una exposición adecuada de la doctrina y de la obra de Cossío. La complejidad, el valor humano, la rica y múltiple matización de su espíritu, la fuerza ideal, la perfecta unidad y consecuencia de su idea, de su conducta, y de su obra, piden una reflexión minuciosa y precisa, y un esfuerzo sintético imprescindible, si queremos tener una idea clara de una de las piezas más esenciales de la cultura hispánica de los últimos tiempos”. Xirau, Joaquín. “La formación universitaria del magisterio” en *Obras Completas II*, p. 442.

11 Xirau, Joaquín. *Amor y mundo* en *Obras Completas I*, p. 255.

12 *Ibíd.*, p. 204.

esfuerzo en hacerse digno de ese amor que se le prodiga”¹³. Y no es posible educación sin amor porque educar “no es sino descubrir con mirada delicada las aptitudes y las capacidades del educando y poner el esfuerzo necesario para hacerlas efectivas, llevándolo a la plenitud de su ser y haciéndolo esclavo de su propia ley inmanente”¹⁴.

El autor es consciente de que son muchos los que piensan que amor y educación nunca pueden ir juntos, pues para éstos educar significa mejorar una realidad dada, llevar una cosa de lo que es a lo que *debe ser* y esto, según dicen, es contrario al amor, porque el amor quiere las cosas tal como son. Para Xirau, los que llegan a semejante conclusión desconocen la esencia de la actividad educadora. La educación, asegura nuestro autor, no es en absoluto una actividad reformadora, sino que educar es llevar cada cosa a su propia plenitud:

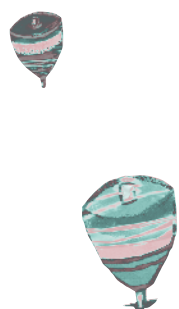
“La educación es hoy un trabajo de íntima colaboración, en el cual el alma del maestro en íntimo contacto con las de los muchachos, cultiva en su totalidad la personalidad infantil espontánea y viva. Es preciso recoger y robustecer todas las fuerzas vitales del niño y cultivar de un modo activo y respetuoso todas sus energías espirituales y físicas. Se trata de vivificarlo, de llevar lo que es germen en potencia a sus más enérgicos desarrollos.”¹⁵

Ahora bien, esto no significa que educar sea “dejar vivir” como quería Rousseau, pues esa tampoco es una actitud educadora ni amorosa. Hace falta dejar vivir como

¹³ *Ibíd.*, p. 259.

¹⁴ *Ibíd.*

¹⁵ Xirau, Joaquín. “Educación y libertad” en *Obras Completas II.*, p. 370.



quería Rousseau, pero además vivificar como decía Cossío, es decir, hacer vivir, proporcionar las condiciones y los medios para una vida auténtica, pues de lo que se trata es de conducir la vida a su plenitud.

Sin embargo, aunque el amor respeta la realidad de las cosas, a su vez distingue en ellas una jerarquía de valores actuales y virtuales. Y de todos los valores ninguno es tan importante como la libertad. Es más, para Xirau el problema esencial de la educación es el problema de la libertad. Considera, como Rousseau, que la vida del niño

 no debe ser constreñida, pero piensa *Para Xirau el problema esencial de la educación es el problema de la libertad.* que el autor de *El Emilio* se queda

 corto, pues está convencido de que el

hombre no puede encontrar la libertad en el estado de naturaleza. Es decir, “la vida humana no termina en el hecho de dejarse vivir (...) El hombre vive siempre para algo que le reclama, en un afán insaciable que le lleva más allá de sí mismo y lo consagra a algo que hace la vida digna de ser vivida”¹⁶.

Es preciso, añade Xirau, “hacer del hombre un Hombre”¹⁷. La educación también es el paso de lo real a lo ideal y para ello hace falta una ley, pero no una ley cualquiera, sino una que permita a cada quien el desarrollo de su propia libertad y, por tanto, no tiene que ser la misma para todos. Así pues, para Xirau la libertad es liberarse de la ley empírica de los procesos naturales para someterse a la ley inmanente de la propia naturaleza humana. En este sentido, el hombre natural se contrapone al hombre racional.

Entonces, hay que huir del hombre natural y aspirar al hombre ideal, al hombre perfecto, al hombre racional. Para este hombre perfecto las normas no son leyes externas impuestas a la conciencia, sino que se formulan en el interior de ella como una necesidad ineludible. En ese sentido, sin autonomía no puede haber libertad, pues la coacción es la destrucción de la conciencia. De ahí que cada uno deba elegir su trayectoria en el mundo, pues no hay libertad si hay sumisión a una fórmula idéntica para todos. Ahora bien, no hay que confundir libertad con arbitrariedad. De hecho, la libertad no sólo no es

¹⁶ Xirau, Joaquín. “Libertad y vocación” en *Obras Completas II.*, p. 460.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 465.

arbitrariedad, sino que es todo lo contrario, es sumisión a la propia ley, a la norma de los valores ideales que orientan la vida y le dan sentido y dignidad.

Educar en la libertad, tal como nos propone Xirau, no es una tarea fácil, por el contrario, está llena de dificultades y problemas. Para llevar a cabo esta tarea, el maestro debe adoptar el papel de guía, es decir, debe formar la voluntad del niño para conducirlo hacia la autonomía moral y, al mismo tiempo, ayudarlo a que encuentre su propia vocación, pues solamente a través de la propia vocación es posible encontrar la libertad, la felicidad y la salud espiritual.

En ese sentido, Xirau defiende una escuela libre y no dogmática, en la que el maestro nunca debe utilizar la coacción, sino que su misión es crear una voluntad segura y firme en el niño. En esta misma línea, nuestro autor no entiende la educación moral como una fórmula abstracta e idéntica para todos. Por el contrario, señala que el deber moral se multiplica e individualiza en una rica multitud de deberes personales, pues la esencia de la moralidad no es más que ser fiel a mi propia ley inmanente. Ahora bien, la personalidad individual hincó su raíz en una realidad más profunda y amplia, se vincula con una fórmula universal: soy un hombre y es indispensable que sea, en efecto, un hombre, todo un hombre. De este modo, “la humanidad que hallo en mi raíz se me impone como un deber y se convierte en el último fundamento de mi personalidad”¹⁸.

En definitiva, la educación es una actividad artística que exige inteligencia, sensibilidad, temperamento, vocación y cuya esencia es la inspiración y el amor. Como hemos apuntado más arriba, consiste en vivificar al niño, es decir, llevarlo a su realización más plena. Por consiguiente, la educación implica la mayéutica, que significa lograr que el hombre pueda hacer surgir de su conciencia las ideas y vivencias que le son propias.

Para poder llevar a la práctica estas propuestas educativas es imprescindible que los maestros reciban una formación sólida. Además, para Xirau, los primeros años de la vida de un niño son los más importantes, pues en ellos



se estructura lo esencial de una personalidad y de un destino¹⁹, de ahí la necesidad de dar una educación de calidad al maestro, que no consiste únicamente en la acumulación de conocimientos, sino algo mucho más profundo: se trata de que el maestro aprenda que enseñar es enseñar a ver. Efectivamente, para nuestro autor, la tarea del maestro es casi de orden espiritual, pues supone entrega y abnegación, de ahí que la formación del maestro no tenga nada que ver con la simple acumulación de

datos, ni con la fiel repetición del contenido de unos libros, pues eso sólo sirve para perpetuar la pedantería. El saber, asegura Xirau, se encuentra en el propio saber:

“Disciplina, aptitud, música y gimnasia, como claramente vio ya Platón, no otra cosa puede proporcionar una cultura superior: un saber del no saber y una vehemente aspiración al ser mediante la pura contemplación intuitiva. De la admiración a la idea mediante el amor.”²⁰

Por último, diremos que una de las aportaciones más lúcidas del pensamiento pedagógico de Joaquín Xirau es la idea de que todo problema pedagógico es, en definitiva, un problema vital y como tal, un problema filosófico. Nuestro autor entiende la educación como una actividad profundamente vinculada con la filosofía. Es más, considera que, guiada por la filosofía, la educación deja de ser una actividad mecánica para convertirse en la más

¹⁹ Fernando Savater apunta la misma idea en *El valor de educar*.

²⁰ Xirau, Joaquín. “La formación universitaria del magisterio” en *Obras Completas II.*, p. 438.

espiritual de las tareas. Y no sólo eso, al ejercer su tarea, el educador siempre se enfrenta a preguntas filosóficas, de ahí la necesidad de que el maestro reciba una sólida formación filosófica. La primera de estas preguntas filosóficas a las que se enfrenta el educador es: ¿qué es el hombre? Xirau la responde diciendo que el hombre es ciudadano de dos mundos, pues por una parte pertenece al reino animal y por la otra al mundo humano, a la sociedad. De aquí surge otra pregunta: ¿qué es lo que hace que el hombre natural, es decir, el hombre como parte del reino animal, adquiera una naturaleza específica humana? Para Xirau, los valores son los que convierten al hombre biológico en el hombre universal, mediante la inclusión de la racionalidad en la animalidad.

Lo anterior enlaza con otra gran pregunta filosófica a la que se enfrenta el maestro: ¿qué vamos a hacer con el niño? Lo principal, para Xirau, no es si haremos del niño un científico, un comerciante o un artista, sino cómo

La propuesta educativa de Joaquín Xirau hace hincapié en el importante papel del maestro, quien debe saber que su tarea es, antes que nada, una tarea amorosa.

orientaremos su conciencia y su espíritu, así como preguntarnos por los valores en los que lo vamos a educar. La pedagogía, pues, necesita ideales, valores y reglas que nos indiquen el camino recto. La cultura humana, señala Xirau, es pura contradicción, pues se contraponen religión y arte, arte y ciencia, ciencia y moral, ciencia y religión, economía y derecho. De ahí la necesidad de una delimitación

de los valores humanos, una jerarquía de valores para poder saber qué vale y qué no, qué tiene sentido y qué no. Esto es, sin duda, una tarea eminentemente filosófica de gran importancia, ya que la cuestión de los valores tiene una repercusión enorme, no sólo en la vida social y política, sino en la determinación de la historia. Es más, la fisonomía de una sociedad cambia según los valores que están presentes en ella. Sólo hay que observar a nuestro alrededor para ver que los valores dominantes son los del capitalismo más agresivo: competitividad, productividad, éxito profesional, etc., y estos valores son los que han creado un modelo de sociedad invivible, donde

únicamente se protegen los intereses del pequeño grupo de privilegiados que ostentan el poder económico.

Es un hecho que la educación actual se está encargando de perpetuar este modelo de sociedad fomentando la competitividad, la desigualdad, la productividad, la ambición y otros valores que nada tienen que ver con los que están en la base de una sociedad democrática que garantice el cumplimiento de los Derechos Humanos. La propuesta educativa de Joaquín Xirau hace hincapié en la formación moral de los alumnos, en la necesidad de que desarrollen un pensamiento crítico y en el importante papel del maestro, quien debe saber que su tarea es, antes que nada, una tarea amorosa. Recuperar un pensamiento como el de Xirau es una tarea ineludible si estamos dispuestos a transformar nuestra sociedad en un lugar habitable. ✖

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN, José Luis. *Filosofía española en América (1936-1966)*. Madrid, Ediciones Guadarrama, 1967.
- VILANOU TORRANO, Conrad, DE LA ARADA, Raquel y CARREÑO AGUILAR, Antonieta. "Lectura pedagógica de la novetat cristiana. Una aproximació a través de la filosofía de l'educació de Joaquín Xirau i Octavi Fullat" en *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 23, gener-juny, 2014.
- SÁNCHEZ-CUERVO, Antolín. "Del exilio al arraigo. El organicismo iberoamericano de Joaquín Xirau" en SÁNCHEZ CUERVO, Antolín y HERMIDA DE BLAS, Fernando (coords.) *Pensamiento exiliado español. El legado filosófico del 39 y su dimensión iberoamericana*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.
- SÁNCHEZ CARAZO, José Ignacio. *Joaquín Xirau*. Madrid, Orto, 1997.
- XIRAU, Joaquín. *Amor y mundo en Obras Completas I. Escritos fundamentales*. Madrid-Barcelona, Fundación Caja de Madrid-Anthropos, 1998.
- _____. *Manuel B. Cossío y la educación en España*, "Ideas fundamentales de una pedagogía" y "La formación universitaria del magisterio" en *Obras Completas II. Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*. Madrid-Barcelona, Fundación Caja de Madrid-Anthropos, 1998.

04

**EL LEGADO
DE GINER DE
LOS RÍOS
Y LA CULTURA
INSTITUCIONISTA
EN EL EXILIO
REPUBLICANO**

Jorge de Hoyos Puentes

1 ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

Este artículo no está pensado a la manera usual de los homenajes, sino que pretende ser una síntesis sumaria de un libro de investigación que aparecerá publicado con el título *El legado de la cultura institucionista en el exilio republicano* y que tiene como objetivo central estudiar los últimos tiempos de la cultura política institucionista desde la Segunda República, hasta su agotamiento en el exilio republicano. Por tanto, no es un panegírico, sino un análisis crítico de la última etapa del institucionismo, el final de una cultura política fundamental para comprender la historia contemporánea española.

En primer lugar, es necesario explicar brevemente a qué nos referimos con cultura política institucionista, para evitar equívocos desde el principio. Su gestación es previa a la creación de la Institución Libre de Enseñanza, a pesar que toma su nombre de ella. El institucionismo se forja como una cultura política liberal que principalmente bebe de dos fuentes, el idealismo krausista y el primer positivismo, aunque más tarde se nutrió de la recepción de las teorías evolucionistas de Charles Darwin. Siguiendo la caracterización realizada por el profesor Manuel Suárez Cortina, sus ideas fuertes se articulan en



torno a los conceptos de *progreso, libertad, derecho, armonía, evolución y ley*¹. A lo largo de los años se fue configurando como una cultura plural de carácter reformista, que apostaba por la democracia representativa de corte evolucionista como instrumento de vertebración de la sociedad. Situado al margen del Estado liberal dinástico, escenificado en la Restauración en su expresión conservadora, se conformó como una corriente de pensamiento liberal y democrático. Su propuesta política partía de una concepción orgánica de la sociedad, que debía armonizar los intereses de los individuos, la nación y el Estado a través del ejercicio del Derecho, el cual estaba obligado a respetar las diversas esferas de soberanía, mediante el equilibrio entre las inalienables libertades individuales y las libertades colectivas. Entre las libertades inalienables situaban la libertad de conciencia, que sólo podía ejercerse mediante el respeto escrupuloso de las creencias religiosas, lo cual sólo era posible dentro de un Estado laico.

A pesar de su origen claramente liberal, el institucionismo se oponía frontalmente al liberalismo económico clásico para situarse en posiciones que variaban entre el pensamiento librecambista y el socialismo de cátedra. El Estado debía jugar un papel regulador en materia económica, atendiendo a la cuestión social. El institucionismo abogaba por una visión más humana y menos egoísta del capitalismo, que fuera respetuoso con los derechos de los ciudadanos y garante de la paz social. En ese sentido, los principales cambios debían producirse a través de la educación, garantizada por el Estado, a la vez que éste debía respetar el ejercicio de la libertad de enseñanza y de cátedra.

La cultura política institucionista tenía un claro componente nacional de base historicista, que la situaba enfrentada tanto al federalismo pactista como al unitarismo conservador, desarrollando la visión de una España regional, descentralizada en municipios y regiones. De corte accidentalista, lo importante no era optar por monarquía o república sino por un sistema democrático y representativo. Por todo ello, bien podemos calificar al institucionismo como una cultura liberal, reformista y burguesa.

1 Suárez Cortina, Manuel (ed.) *Libertad, armonía y tolerancia. La cultura institucionista en la España contemporánea*. Madrid, Tecnos, 2011.

A lo largo de las décadas, el institucionismo dio origen a varios proyectos políticos que surgieron luego de la aprobación en España del Sufragio Universal Masculino en 1890. En primer lugar, el Partido Centralista de 1891, más tarde, en 1903, la Unión Republicana y por último, en 1912, el Partido Reformista. A pesar de estar situado al margen del sistema de la Restauración, la creación de instituciones educativas de diversa índole, que se convirtieron en influyentes espacios de sociabilidad y difusión de ideas y valores, contribuyeron de forma exponencial a la modernización del país, al menos de una élite rectora que influiría en la llegada de la Segunda República. En ese sentido, el papel de Francisco Giner de los Ríos fue capital como principal dinamizador de proyectos diversos, sobre los que no me voy a detener por ser de sobra conocidos. Aunque lo educativo prima en el recuerdo asociado al institucionismo, no podemos pasar por alto que sus aportaciones en el campo de las reformas sociales resultan significativas a la hora de entender la evolución de su discurso y sus prácticas políticas.

Nuevas generaciones de españoles formados en el pensamiento político del institucionismo se incorporaron a la actividad pública en el periodo de la descomposición de la Restauración y la dictadura de Primo de Rivera. La mayoría lo hicieron integrándose a partidos políticos republicanos y obreros, instrumentos de oposición para luchar, primero contra la corrupción y el caciquismo, y más tarde contra la dictadura militar. En ese sentido, no podemos dejar de señalar que la cultura política institucionista vivió un proceso de evolución en la década de los veinte del siglo XX, que generó tensiones entre los viejos y los nuevos institucionistas y afloraría de forma nítida en la Segunda República.

2 CENIT Y QUIEBRA DEL INSTITUCIONISMO

forma transversal sin un partido fuerte que lo aglutinase. Su importancia en la proclamación de la Segunda República lo evidencia la propuesta, que

Pocas culturas políticas influyeron en la formación institucional de la Segunda República como la cultura institucionista, a pesar de desempeñarse de



finalmente no se llevó a cabo, de nombrar a Manuel Bartolomé Cossío como presidente de la República, o la significativa presencia de institucionistas destacados en los escaños del Congreso de los Diputados, tras las elecciones legislativas de junio de 1931. Desde diversas posiciones, los institucionistas pusieron en marcha su programa político educativo, que quedó consagrado como logro fundamental del bienio reformista. El papel de Fernando de los Ríos y Rodolfo Llopis en el Ministerio de Instrucción Pública fue importante. Pero también tuvo influencia en otros muchos ámbitos de la economía o los derechos laborales, la extensión de la cultura con las Misiones Pedagógicas, la internacionalización de la universidad con el proyecto ideado por Pedro Salinas en la Universidad Internacional de Santander o la separación real entre Iglesia y Estado.

Para la cultura institucionista, el primer bienio de la República significó la puesta en marcha de los principales proyectos reformistas de transformación de la sociedad que llevaban décadas anhelando. Sin embargo, el clima social distaba de ser la representación de una España armónica, capaz de soportar una evolución tranquila y gradual, propia del pensamiento idealista krausista. Las tensiones sociales que vivía España respondían más al esquema hegeliano de interpretación del conflicto y pronto aflorarían de forma exponencial, situando al institucionismo en una disyuntiva que lo llevaría a la fractura más grave que vivió en su seno.

Con la llegada del bienio negro, la importancia del institucionismo se redujo de forma exponencial y entró en crisis como cultura política. Su incapacidad de adaptarse a un nuevo escenario político polarizado entre los impulsos revolucionarios y la reacción, dio como resultado la fractura entre aquellos que temían más una cuestión u otra. La cultura institucionista reformista se dividía entre aquellos que, como José Castillejo, habían mantenido una postura alejada de la actividad política y los que participaban activamente en ella. Una escisión que quedó marcada claramente con el inicio de la Guerra Civil.

Si tomamos a Castillejo como el institucionista vivo más relevante en 1936 y vemos su actitud hacia la República asediada, podemos comprobar algunas cuestiones relevantes para comprender esa fractura, que marca

distancias con el institucionismo primigenio. Exiliado en Londres en 1936, Castillejo no dudó en difundir su pensamiento acerca de lo que había ocurrido en España. Según su visión de la historia reciente de España, la dictadura de Primo de Rivera había roto el orden de la Restauración y su evolución. Desde la Universidad de Columbia, donde impartió conferencias en 1937 y elaboró el texto *Democracias destronadas*, no dudó en criticar la actitud de muchos institucionistas que habían dejado sus funciones educadoras y sus cátedras para desempeñar cargos políticos, apartándose de los ideales primigenios del institucionismo que apostaban por un cambio tranquilo y progresivo de la sociedad a través de la educación. Una de sus principales críticas se sustentaba en que muchos habían optado por la vía fácil y rápida para alcanzar el poder, sin un proyecto claro y definido.

Castillejo sostenía que la Constitución de 1931 representaba un grave problema por su falta de consenso, que la incapacitaba para poder ser una norma duradera. También criticó las reformas emprendidas que, a su juicio, fueron demasiadas y mal gestionadas:

“Las reformas izquierdistas planteadas eran lo bastante duras como para hacer daño, pero no lo suficientemente drásticas como para eliminar por completo a los presuntos enemigos. Irritaban y humillaban a los católicos, pero no abolían las órdenes religiosas; asustaban a los propietarios, pero no prescindían de la propiedad privada; daban a la mano de obra un papel destacado en la producción, pero no la dirigente, y podían convertirse en la chispa que encendiera la mecha.”²

Para Castillejo, la Guerra Civil había supuesto un choque entre socialismo y fascismo, dos proyectos abominables a su entender, y estableció una equidistancia total que se evidencia con su visión elitista y sus señalamientos con respecto al peligro de las masas. La actitud de Castillejo, como la de otros institucionistas ilustres, extendió una imagen negativa de todo el colectivo

² Castillejo, José. *Democracias destronadas. Un estudio a la luz de la revolución española, 1923-1939*. Madrid, Siglo XXI, 2008, p. 35.

dentro de los defensores de la causa republicana. Luis Araquistáin lo expresó de forma notable en su libro *El pensamiento español contemporáneo*:

“Nadie honradamente puede negar que el krausismo, penetrado hasta las capas más apartadas de la burguesía española a través de todas esas instituciones creadas o inspiradas por Giner de los Ríos, hizo mejores hombres de los españoles. ¿Los hizo también mejores ciudadanos? No me atrevo a juzgar; pero hay un dato que me inquieta. Cuando en 1936 el ejército se subleva contra el gobierno constitucional, los krausistas y los educados por el krausismo, con muy pocas excepciones, desaparecieron del trágico escenario o se inhibieron en la defensa de la República. Eran por principio, enemigos de la violencia, lo mismo de la de los agresores que de la de los agredidos, y se declararon neutrales y espectadores lejanos. Eran lo que se llamó la Tercera España. Todos pecamos contra la Segunda República Española: los amigos por omisión o imprevisión, acaso casi tanto como los enemigos, pero el pecado, por inacción e inhibición, de esa Tercera España, utópica y sobre todo cómoda, fue uno de los más graves.”³

Sin embargo, esta injusta apreciación de Araquistáin muestra la incapacidad de la cultura política institucionista para afrontar un escenario de conflicto como el producido en España con el inicio de la Guerra Civil. Si el primer bienio republicano supuso el cenit del institucionismo, el inicio de la guerra, su desarrollo y su final, marcaron claramente el comienzo de su ocaso como cultura política.

Resulta interesante comprobar que el institucionismo fue denostado con mucho énfasis por vencedores y vencidos después de que la Guerra Civil española había terminado, como lo demuestra la obra *Una poderosa fuerza secreta, la Institución Libre de Enseñanza*, donde eran calificados de secta por la propaganda franquista⁴.

³ Araquistáin, Luis. *El pensamiento español contemporáneo*. Buenos Aires, Losada, 1968 [1ª Ed. 1962], pp. 39-40.

⁴ Martín-Sánchez Juliá, Fernando. “Orígenes, ideas e historia de la Institución Libre de Enseñanza” en VVAA. *Una poderosa fuerza secreta, la Institución Libre de Enseñanza*. San Sebastián, Editorial Española, 1940.

En el exilio debieron convivir las dos almas del institucionismo fracturado, aquellos que, como Castillejo, se sumieron en la más profunda de las amarguras y las decepciones por lo perdido, renegando de la República, y aquellos otros que mantuvieron su compromiso republicano hasta el final de sus días.

Tras la derrota de la República en abril de 1939, muchos de los institucionistas que se encontraban fuera de España trabajaron denodadamente para tratar de ayudar la llegada de los nuevos exiliados, buscando acomodo e influencias. Así fue en el caso de Estados Unidos, un exilio todavía poco conocido pero, junto con México, fue donde el institucionismo tuvo más influencia⁵. Las redes tejidas por la Junta de Ampliación de Estudios durante décadas en aquel país, y especialmente la Casa Hispánica de la Universidad de Columbia, dirigida por Federico de Onís, se convirtió en una oficina de búsqueda de puestos universitarios para muchos institucionistas. En México, su actividad intelectual sirvió como carta de presentación para un contingente diverso y numeroso a través de la Casa de España⁶.

Por formación y mérito, dentro de un exilio de masas, plural y contradictorio, los institucionistas conformaron una élite que configuró una identidad singular dentro del colectivo. Con muchos de sus miembros situados al margen de las organizaciones políticas y desencantados con la deriva de la Segunda República, sufrieron fuertes contradicciones internas. A pesar de que la mayoría había tenido contacto previo con el exterior, de hablar diferentes idiomas y encontrar posiciones dignas para desenvolverse económicamente, su fractura personal fue en ocasiones muy superior a la de otros exiliados menos preparados teóricamente para vivir fuera de España. La quiebra de muchos de los paradigmas sobre los que el nacionalismo institucionista había construido su ideal de España pasó una importante factura. Sin estas cuestiones, difícilmente pueden entenderse los trabajos de Américo Castro o los versos de Pedro Salinas. Los institucionistas en el exilio se refugiaron en elementos casticistas y místicos que les llevaron a elevar a sus principales

5 Faber, Sebastiaan y Martínez Carazo, Cristina (eds.) *Contra el olvido. El exilio español en Estados Unidos*. Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, 2009.

6 Lida, Clara E. *La Casa de España en México*. México, El Colegio de México, 1988.



referentes a los altares laicos, proliferando las obras sobre Giner o Bartolomé Cossío⁷. El institucionalismo intuye su propio ocaso, refugiándose en el pasado ejemplificador de sus iconos morales.

En términos generales, los institucionalistas supieron mantenerse al margen de las disputas políticas que lastraron la deriva social y cultural de buena parte del exilio republicano, lo que sin duda contribuyó a su marchamo de prestigio en los países de acogida, donde fueron asociados a la imagen de educadores, profesores universitarios y pedagogos. Esta realidad no impidió que otros colegas, como el filósofo Eduardo Nicol, criticaran su concepción elitista y minoritaria⁸. Sin embargo, desde el institucionalismo se iniciaron algunas reflexiones

7 Xirau, Joaquín. *Cossío y la Educación en España*. México, El Colegio de México, 1945; Navarro, Martín. *Vida y obra de don Francisco Giner de los Ríos*. México, Orion, 1945; Santullano, Luis. *El pensamiento vivo de Cossío*. Buenos Aires, Losada, 1946; de los Ríos, Fernando. *El pensamiento vivo de Giner de los Ríos*. Buenos Aires, Losada, 1949; Roa, Raúl. *Don Francisco y Don Fernando*. La Habana, Lex, 1949; Altamira, Rafael. *Biografía intelectual y moral de don Francisco Giner de los Ríos*. México, Imprenta Azteca, 1955; Llopis, Rodolfo. “Giner de los Ríos y la reforma del hombre” en *Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultura*. Núm. 16 (enero-febrero 1956), pp. 60-67; Mallo, Jerónimo. “Francisco Giner y la renovación de la cultura en España” en *Cuadernos Americanos*. Núm. LXXXVII (mayo-junio 1956), pp. 163-173; Luzuriaga, Lorenzo. *La Institución Libre de Enseñanza y la Educación en España*. Buenos Aires, Departamento Editorial de la Universidad, 1957 y Landa, Rubén. “D. Francisco Giner como educador” en *Cuadernos Americanos*, Núm. CXXIX (julio-agosto 1963), pp. 88-112.

8 Vilanou, Conrad. “El exilio pedagógico en México: Roura-Parella y las ciencias del espíritu” en Vilanou, Conrad y Monserrat, Josep (eds.) *Mestres i exili*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 2003, p. 185.

de hondo calado político acerca de algunos fenómenos contemporáneos que estaban en la raíz de la Guerra Civil española, pero que trascendían sus fronteras. Así, hicieron reflexiones acerca de la crisis de la idea de progreso, del desarrollo tecnológico, del capitalismo salvaje, de la fractura abierta entre ciencia y conciencia o sobre la crisis moral que hundía al mundo. Al mismo tiempo, se trató de adaptar la visión organicista del institucionismo hacia propuestas federales y confederales de organización mundial y en la defensa del derecho internacional. El inicio de la Segunda Guerra Mundial contribuyó a ahondar la crisis existencial de los institucionistas, pero también la necesidad de buscar soluciones.

En ese sentido, Fernando de los Ríos o Joaquín Xirau fueron figuras claves que desde Estados Unidos y México, respectivamente, reflexionaron en torno a la significación moral del conflicto mundial y el agotamiento del modelo de pensamiento occidental.

Si las fracturas fueron importantes dentro del institucionismo, no es menos cierto que también existieron ciertas continuidades que afloraron a partir de 1942, cuando la mundialización de la guerra, con la entrada de Estados Unidos y la Unión Soviética en el conflicto, supuso un halo de esperanza para el exilio republicano en su conjunto. Si en los primeros momentos la crisis de conciencia, la pérdida de la fe en el progreso y en el desarrollo ilimitado marcaron el grueso de las reflexiones, la situación fue cambiando en un intento de buscar alternativas para la creación de un nuevo orden mundial basado en la paz, el derecho internacional y la cooperación, donde una España democrática debía jugar un papel esencial. La visión organicista y armónica del institucionismo surgía como una alternativa ante la dialéctica y confrontación de la situación vivida. Una revisión del capitalismo, un rechazo abierto al totalitarismo y la apuesta por una democracia política y económica, serían las propuestas de los institucionistas, que nuevamente consideraban el dramático estado del mundo como resultado de la falta de educación cívica. A pesar de la fuerte disgregación que existió en la cultura política institucionista, podemos encontrar una cierta continuidad en el exilio de principios, así como una evolución paralela de aquellos que mantuvieron

de forma clara su apoyo a la Segunda República en torno a varios temas que, de forma autónoma, provocaron interés en sus miembros.

En primer lugar, el interés prioritario por los temas educativos continuó marcando la agenda de los institucionistas en el exilio. Tanto la crisis española como la mundial tenían su origen en un importante déficit educativo y cívico, que partía de las universidades. Desde México, Joaquín Xirau también reflexionó sobre el papel de la universidad y la educación, defendiendo la formación integral del individuo basada en la coeducación, la educación no dogmática y la formación del profesorado⁹. La universidad debía transformarse para ser útil y poner fin a “la quiebra de las raíces de la cultura occidental”¹⁰. Para ello, era necesario establecer un debate en torno a la idoneidad de diferenciar claramente dos ramas dentro de la institución universitaria, por un lado la destinada a la capacitación profesional (por tanto, a la mayoría de los estudiantes) y por otro, la dedicada a la formación de una minoría selecta capaz de aportar avances científicos en todos los órdenes. La universidad debía cumplir con tres elementos fundamentales: la formación y capacitación profesional, la creación de la ciencia y la difusión del conocimiento, pero para ello, debía tener una estructura adecuada. La universidad debía tender a la especialización pero sin perder perspectiva, por ello era imprescindible la formación integral del investigador.

Un segundo elemento de continuidad es la búsqueda de soluciones organicistas y armónicas a los conflictos mundiales. La creación de grandes organizaciones supranacionales, conformadas en torno a principios federativos y colaborativos, debía ser el futuro tras el conflicto bélico. En ese sentido, Fernando de los Ríos desarrolló una intensa labor desde su posición como profesor en la *New School for Social Research* en Nueva York hacia el europeísmo pero también hacia Latinoamérica. La dramática experiencia vivida en España debía englobarse en un proceso más amplio de desajustes del sistema mundial y de crisis del modelo surgido del liberalismo. Para superar

9 Xirau, Joaquín. “La educación y la vida humana” en *Revista de educación*. México, 1940.

10 Xirau, Joaquín. “Sentido de la Universidad” en *Revista de la Universidad de La Habana*. Cuba, 1943.

ese estado había que construir un nuevo modelo. Si Joaquín Xirau apostaba por la unidad latinoamericana, basada en un hispanismo inclusivo y no impositivo, bajo una organización federal o confederal¹¹, Fernando de los Ríos exploraba las posibilidades de una futura integración europea. En marzo de 1943 se inició una conferencia paneuropea organizada por la Universidad de Nueva York a instancias del austriaco Richard Coudenhove-Kalergi. Fernando de los Ríos presidió una de las comisiones de trabajo que formularon la *Declaración de propósitos y principios para una Federación europea* y más tarde un proyecto de Constitución europea¹². Desde su concepción del socialismo humanista, de los Ríos indagó en lo que consideraba una crisis de los valores occidentales y el fracaso de un modelo que había olvidado a los ciudadanos, frente a intereses que atentaban incluso contra la soberanía de las naciones. La raíz de buena parte de los conflictos estaba, según su visión, en el proceso de descomposición humana y en la necesidad de construir valores diferentes, basados en el respeto a los derechos humanos básicos¹³. Así, en varias de sus conferencias, especialmente las impartidas en la Universidad de La Habana en agosto de 1941, abordó las claves del “sentido de la actual descomposición política del mundo”. En ellas se evidenciaba el cuestionamiento de la propia idea de “progreso” y la necesidad de establecer cambios notables a la hora de construir un mundo alternativo desde prismas morales radicalmente diferentes. En sus explicaciones podemos ver que señala la fractura del humanismo como el origen del problema, donde no faltan críticas hacia la utilización bélica del desarrollo tecnológico y una cierta deshumanización de la existencia de los seres humanos. Fernando de los Ríos reflexionó sobre el papel jugado por la ciencia en ese proceso y la necesidad de partir de la conciencia a la hora del desarrollo científico, como planteaba Giner de los Ríos.

11 Xirau, Joaquín. “Integración política en Iberoamérica” en *Jornadas*. Núm 19, México, Centro de Estudios Sociales de El Colegio de México, 1945.

12 “Draft Constitution of the United States of Europe”. NY University, 1944.

13 Fernando de los Ríos impartió en la New School en 1940 un seminario acerca de la “necesidad de volver al hombre interior”.

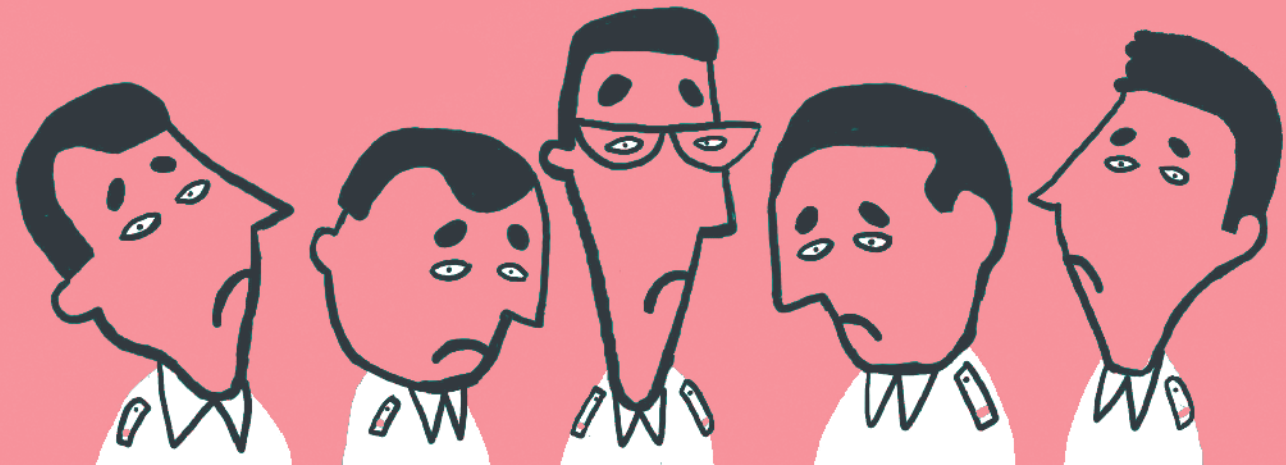
3 LA ÚLTIMA ACCIÓN ORGANIZADA DE LA CULTURA POLÍTICA INSTITUCIONISTA

Después de tres años desperdigados por el mundo y trabajando intensamente sobre los mismos temas de reflexión, los participantes de la cultura institucionista celebraron un acto de reorganización política en la Primera Reunión de la Unión de Profesores

Universitarios Españoles en el Extranjero (UPUEE) en La Habana en octubre de 1943. Si bien la UPUEE había nacido en Francia en 1939 como una asociación de profesores universitarios en el exilio y con el objetivo claro de ayudar al acomodo de académicos españoles en el extranjero, su gran acto político se realizó en Cuba en aquel año¹⁴. Ante las divisiones políticas que lastraban las organizaciones políticas y la crisis de legitimidad de las instituciones republicanas en el exilio, los institucionistas tomaron la iniciativa política para presentar una voz clara de la España democrática ante el mundo. De la reunión salió la Declaración de La Habana, que se adhería a los principios promulgados en la Carta del Atlántico¹⁵. En la reunión se reivindicó el programa modernizador de la República y la vigencia de su legitimidad. Los profesores reunidos, cuya inmensa mayoría procedía del institucionismo, trabajaron en tres comisiones que dieron como resultado un programa político. Éstas giraron en torno a tres grandes ejes: “los problemas de la educación y la cultura”, “los problemas sociales” y “los problemas jurídicos y económicos”. Por cuestiones de espacio, no puedo analizar aquí en todo su contenido el programa político que resultó de la Conferencia de La Habana, pero sí debemos señalar algunos principios rectores. La educación era concebida como el principal instrumento de transformación. Para ello, partieron de una afirmación

¹⁴ Cobos, José Miguel, Pulgarín, Manuel y Carapeto, Cristina. “Reunión de la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero, UPUEE” en *Ábaco. Revista de cultura y ciencias sociales*. Núm. 42, 2004, pp. 61-74 y López Sánchez, José María. *Los refugios de la derrota. El exilio científico e intelectual republicano de 1939*. Madrid, CSIC, Catarata, 2013.

¹⁵ La documentación del encuentro se puede consultar en la Universidad de La Habana. Para una adecuada consulta véase VV.AA. *Libro de la primera reunión de profesores universitarios españoles emigrados*. La Habana, Talleres tipográficos “La Mercantil”, 1944.



filosófica y moral en el modelo que había consagrado los principios liberales y antidogmáticos en todo el sistema educativo. Pocos eran los elementos que habían cambiado desde los orígenes de la conformación de la cultura institucionista.

Las coyunturas habían puesto mayor énfasis en algunos temas, como la imperiosa necesidad de hacer más humano el capitalismo, fomentar la organización social a través de cooperativas de propietarios o buscar la armonización del desarrollo con el respeto al medio ambiente, conceptos que ya estaban presentes en el institucionismo. La defensa de la pluralidad de España también estuvo presente, así como su indivisibilidad. La integración europea e iberoamericana fue otro de los puntos fuertes del programa. Dentro de sus objetivos centrales estaba construir una sociedad donde los aparatos

productivos estuvieran plenamente conectados con el mundo académico, de tal forma que las universidades y los centros de investigación y enseñanza pudieran desarrollar nuevas técnicas al servicio de la sociedad en muy diversas materias. Así proyectaron la introducción de un Instituto de Investigación Económica y la creación de las facultades de Ciencias Económicas, estudios no existentes en la España de la época.

El objetivo final era la creación de una economía del bienestar. En esta visión transformadora hay una evidente crítica a la evolución de la modernidad capitalista y sus efectos, pero también una crítica al modelo soviético, ya que los principios rectores se construyen en torno a la libertad individual del ciudadano como sujeto de derechos y deberes y como eje central de la vida social. Lo que se desprende de la lectura de

estos materiales es el intento por construir una vía alternativa desde el reformismo social, el librecambismo y la libertad de conciencia. En ese sentido, la teorización de la reunión apostaba por la erradicación del anticlericalismo, consolidando la libertad de conciencia, que sólo se puede practicar con una separación efectiva entre la Iglesia y el Estado.

Aquellas jornadas en la universidad cubana representaron un impulso político del exilio en su conjunto. El llamamiento realizado en la Declaración de La Habana para la creación de una plataforma política se materializó, en parte, con la fundación de la Junta Española de Liberación (JEL) el 25 de noviembre de 1943, como instrumento de trabajo para visualizar la cercanía a las potencias aliadas¹⁶. Sin embargo, la JEL no consiguió ser un elemento aglutinador, ya que negó la legitimidad del gobierno en el exilio

¹⁶ El acuerdo fue firmado por Izquierda Republicana, Unión Republicana, el Círculo Pablo Iglesias, Izquierda Republicana de Cataluña y Acción Republicana. El acta fundacional del 25 de noviembre de 1943 está reproducida en el apéndice documental del trabajo de Javier Rubio, *La emigración de la Guerra Civil, 1936-1939* (3 vols, Madrid, Editorial San Martín, 1977, pp. 964-966).

presidido por Juan Negrín, para disgusto de los profesores universitarios que pedían la máxima integración política¹⁷.

De la Declaración de la Habana, en México surgió el compromiso de constituir la Comisión de Estudio de los Problemas de los Españoles, una organización con marcado perfil técnico, donde los profesores universitarios volcaron su compromiso con España en un proceso de conformación de informes que analizaban los principales problemas del país. La Comisión realizó sus trabajos entre 1944 y 1945, publicando sus resultados a modo de cuadernillos donde destaca el Anteproyecto de Carta Política transitoria¹⁸. Desde la defensa de

¹⁷ Un importante colectivo de intelectuales provenientes de distintas corrientes ideológicas tan dispares como José Giral, Mariano Ruiz Funes, Ignacio Bolívar, Wenceslao Roces o José Ramón Arana, firmaron a título personal un manifiesto contrario a la política de exclusión realizada por la Junta. Manifiesto sin fecha, firmado por un centenar de intelectuales, profesores universitarios y artistas de distintas tendencias. Copia en el Archivo Amaro del Rosal, 357-3, Fundación Pablo Iglesias.

¹⁸ En el Archivo del Ateneo Español de México se conserva, además de este anteproyecto, el resultado de la Comisión de Educación. Además de estas secciones, realizaron informes sobre sanidad y

la vigencia constitucional de la República, plantearon unas normas básicas de funcionamiento para gestionar la transición desde una Junta de Estado que convocara elecciones generales. Manuel Márquez, en su calidad de presidente de la Comisión, planteó la necesidad de abrir un nuevo tiempo político que, siguiendo los pasos de la Cuarta República Francesa, instaurase la Tercera República Española, con vistas a resolver los principales problemas del país. A pesar de sus intentos por recuperar la iniciativa política, lo cierto es que las tesis rupturistas de las dos vías políticas se fueron imponiendo, la JEL por un lado y la legitimidad negrinista por otro. Ambos desarrollaron una intensa tarea en muchos frentes. A pesar de ello, tras la conferencia de San Francisco y con la reunión de las Cortes republicanas, dos institucionistas como José Giral y Fernando de los Ríos se hicieron del control del Gobierno republicano en el exilio, constituyendo el Gobierno de la esperanza. De su fracaso definitivo surgirá el fin del institucionismo como cultura política, quedando su recuerdo exclusivamente en el legado pedagógico, actividad en la que se refugiaron en el exilio la mayoría de ellos.

4 FIN DE ÉPOCA

A pesar del fracaso, no fueron pocos los que continuaron manteniendo una fuerte vinculación con las instituciones republicanas en el exilio, como Bernardo Giner de los Ríos, quien fue secretario general de la presidencia de la República en el exilio.

asistencia, alimentación, agricultura, trabajo, sanciones y reparaciones, asuntos internacionales, el problema religioso, economía, industria y fuerzas armadas.

El recuerdo y la idealización de la Segunda República como “paraíso perdido” y como el proyecto educativo más acabado posible, siguió presente en el exilio, ya sin capacidad de articular propuestas de futuro para España. Fue en México donde esta realidad estuvo más presente y la podemos rastrear a través de dos organizaciones: la delegación de la UPUÉE y la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza.

La delegación de la UPUÉE en México pronto se convirtió en un espacio de encuentro singularmente importante para los institucionistas¹⁹. Activa oficialmente hasta 1954, su acción más relevante en México estuvo circunscrita al periodo comprendido por la reunión de profesores de La Habana entre octubre de 1943 y 1948. Por su importancia cuantitativa y cualitativa, la delegación de México asumió la dirección de toda la asociación que englobaba a los profesores universitarios diseminados por Europa y América, manteniendo a Ignacio Bolívar en la presidencia hasta su muerte en 1944, quien fue sustituido más tarde por Rafael Altamira, Manuel Márquez y finalmente por José Giral. Su existencia estuvo muy ligada al espíritu de la “esperanza” en un pronto regreso a España, sostenida en el apoyo al Gobierno reconstituido en el exilio y presidido por un hombre de la UPUÉE, el doctor José Giral. Con la caída del Gobierno de Giral, la UPUÉE perdió fuerza y esperanzas.

Sin duda, la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, sección México, fue el espacio más importante de sociabilidad de la cultura institucionista en ese país²⁰. Su principal animador fue Bernardo Giner de los Ríos, ahí afincado después de una breve estancia en República Dominicana. Bernardo Giner, arquitecto, diputado en la República y ministro en los Gobiernos de Guerra Civil, compaginó dos facetas en el exilio: por un lado, continuar la actividad política en las instituciones republicanas en el exilio, donde desempeñó la secretaría general de la presidencia de la República

¹⁹ El Ateneo Español de México conserva en su archivo la documentación de la UPUÉE en México. Cajas 34 y 35.

²⁰ Jiménez Trujillo, José Francisco. “Corporación de Antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes de Madrid, grupo México. Documentación 1942-1970” en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*. Núm. 25, 2006, pp. 555-587.

por encargo de Diego Martínez Barrio y por otro lado, la presidencia de la Corporación de Antiguos alumnos de la ILE. Sin duda, su actividad política, que le obligó a residir en París a finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, afectó la dinámica de la Corporación en México, que vivió años de profundo letargo. Constituida oficialmente en agosto de 1942 con setenta y dos miembros, Rubén Landa y Manuel Cuenllas ejercieron respectivamente como secretario y tesorero. Los objetivos básicos fueron dos desde el principio: mantener vivo y difundir el espíritu de la Institución y tener un espacio de encuentro para sus miembros. A través de reuniones periódicas, en el propio domicilio de Bernardo Giner al comienzo y, a partir de 1945, año de la reapertura de la Embajada española en México, en sus instalaciones en la calle de Londres. A partir de 1949, los actos públicos se realizaban en el Ateneo Español de México.

Si analizamos sus actividades, bien podemos afirmar que la mayoría de ellas se centraron en el ejercicio del recuerdo y la nostalgia. Las conmemoraciones de fallecimientos de compañeros en el exilio, el recuerdo de figuras como Giner, Bartolomé Cossío, Antonio Machado o Julián Besteiro a través de publicaciones y actos de homenaje de diversa índole marcaron la agenda de los encuentros²¹. En los folletos encontramos los discursos laudatorios de un mundo ya desaparecido o en vías de hacerlo. Tanto su retórica, ya arcaica, como su iconografía decimonónica muestran la consagración de los “santos laicos”, de los padres fundadores como símbolos idílicos del pasado perdido.

Con el regreso de Bernardo Giner a México, la Corporación experimentó algunos cambios que podemos seguir a través de la publicación del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza en México²². En 1958 se decide ampliar

21 VV.AA. *Homenaje al Maestro Rafael Altamira*. México, Imprenta Universitaria, 1952; VV.AA. *A don Manuel B. Cossío en su centenario*. México, s/e, 1957 y VV.AA. *A la memoria de Alberto Jiménez Fraud*. México, Publicaciones de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto Escuela y de la Residencia de Estudiantes de Madrid, 1957.

22 Utilizamos la colección del BILE que se conserva en el Archivo Bernardo Giner de los Ríos, catalogado por el Centro de Estudios de Migraciones y Exilios de la UNED y que

la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE para incluir a los del Instituto Escuela y la Residencia de Estudiantes²³. Dicha ampliación buscaba ensanchar las bases del insitucionismo, diezmado por las inevitables muertes y buscar un claro relevo generacional. A pesar de contar con 227 asociados, las referencias a la escasa participación de los miembros en las actividades cotidianas son constantes, reuniones donde apenas asistía una decena de personas. Uno de los elementos más significativos que podemos señalar es la profunda endogamia que caracterizó a los miembros de la cultura institucionista en el exilio mexicano. Este hecho, que ya estaba presente en España, se agudizó en el exilio. Así, a esas alturas, ya eran unas pocas familias las que sostenían esa actividad. La Corporación entró en crisis total en 1970 con la muerte de Bernardo Giner, quien fue sin duda su sostén y dinamizador, pues no se encontró relevo que impidiera el inevitable ocaso. ✖



próximamente será depositado en el Ateneo Español de México gracias a la generosidad de su nieta, Laura Alfonseca Giner de los Ríos.

23 Reunión celebrada el 11 de junio de 1958 en la sede de la Embajada de España en México. El grupo se denomina: “Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto Escuela y de la Residencia de Estudiantes de Madrid, grupo México”.

05

MOVILIDAD, EDUCACIÓN Y NUEVAS CIUDADANÍAS

Noemí Sastre de Diego

NOEMÍ SASTRE DE DIEGO

Investigadora española con estudios de maestría en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y en la Universidad Autónoma de Madrid. Es especialista en el ámbito de las migraciones internacionales y ha publicado diversos textos especializados en la materia.

Actualmente se desempeña como asistente-investigadora en el Centro de Estudios sobre Migraciones y Exilios de la UNED. Ha colaborado en México con el Servicio Jesuita a Migrantes, la Red de Casas de Migrantes y diferentes centros de Derechos Humanos de México, Centroamérica y el Caribe.



1 ARMANDO EL ROMPECABEZAS: EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN LA ERA DE LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

La movilidad, y en concreto la movilidad de seres humanos a través de una o varias fronteras, es sin duda uno de los signos más representativos de nuestro tiempo. Si bien no es un fenómeno novedoso —la historia de la humanidad se escribe bajo el rubro de las migraciones y la movilidad humana—, la envergadura que ha adquirido y su impronta mediática la convierten en una realidad que atraviesa la vida de millones de personas y familias en todo lo ancho del mundo¹. En muchas ocasiones, representa uno de los “espectáculos” —y pido disculpas por lo frívolo que pueda resultar el uso de este término— más sorprendentes y sobrecogedores a los que asistimos². No obstante, lejos de lo que pudiéramos pensar, la emigración de personas procedentes de los llamados “países del sur” hacia los “países ricos” del norte, no es la más significativa ni relevante en número. Tal como apunta el *Informe sobre las migraciones en el mundo 2013* de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM, perteneciente a Naciones Unidas), “de conformidad con las fuentes de la Encuesta Gallup, sólo el 40% de los migrantes se traslada de Sur a Norte. Por lo menos una tercera parte de los migrantes se traslada de Sur a Sur (aunque la cifra podría ser superior si se dispusiera de datos más precisos), y sólo poco más de una quinta parte de los migrantes (22%) emigra de Norte a Norte. Un reducido pero

1 Según cifras de Naciones Unidas, para el 2010 se estimaba la cifra de 214 millones de personas residiendo en un lugar diferente al de su origen o nacimiento, distribuidas en una proporción muy similar: 49% y 51% de mujeres y de hombres, respectivamente. Un número que, a pesar de los recientes episodios de crisis y recesión económica a nivel global, no se ha visto mermado.

2 Estoy pensando en imágenes como las escenas recientes de refugiados sirios en Turquía, Grecia y otros países europeos, los migrantes centroamericanos cruzando México a bordo de “la bestia”, los miles de magrebíes que cada día intentan cruzar el Mediterráneo en patera o la de los rostros “perdidos” de algunas de las mujeres deportadas de los Estados Unidos a México (a quienes tuve ocasión de conocer en cierto albergue para mujeres migrantes en la frontera norte mexicana).



creciente porcentaje de migrantes (5%) emigra de Norte a Sur”³.

De manera paulatina, el fenómeno de las migraciones internacionales ha ido adquiriendo un carácter integral y multidimensional. Actualmente, cada vez son más los países de la orbe —tanto México como España se encuentran entre ellos— que experimentan este fenómeno en varias de sus vertientes. Simultáneamente, son países de salida, países de tránsito y países de recepción de personas migrantes. Ante estas realidades, la nomenclatura tradicionalmente utilizada en el estudio de este fenómeno se ha visto fuertemente trastocada, obligando a estudiosos y especialistas a buscar nuevos paradigmas de análisis. De igual modo, los retos y desafíos que plantean estos nuevos escenarios económicos, sociales, políticos y culturales a los gobiernos de estos países y a la sociedad internacional en general son de alto calibre. Aparecen nuevas propuestas en torno a cuestiones como la educación, el desarrollo, el ejercicio de ciudadanía

o la identidad; lo “trans” (familias transnacionales), lo “co” (el codesarrollo como modelo de gestión de las migraciones) y lo “inter” (educación, comunicación y convivencia intercultural), empiezan a conformar nuestro universo cognitivo y orientar nuestra metodología de acción e intervención social.

En ese sentido, la educación intercultural es una propuesta que desde hace varias décadas se ha concretado como estrategia de integración sociocultural y principio inspirador de políticas públicas. Con carácter propo-

³ Organización Internacional para las Migraciones. *Informe sobre las migraciones en el mundo. El bienestar de los migrantes y el desarrollo*. Suiza, 2013, p. 27. Disponible en línea en: http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_sp.pdf

tivo, pretende superar el modelo asimilacionista de inserción social, usando como premisa el principio del reconocimiento de la diferencia desde el plano de la igualdad, la intercomunicación, el respeto y la aceptación mutua. Inicialmente surgió como propuesta para resolver las dificultades de aprendizaje de los hijos de inmigrantes extranjeros en países occidentales, pero con el tiempo fue adquiriendo un sentido más global e integral, incorporando en su visión tanto los diferentes registros encontrados al interior de una “Cultura”, como la cuestión de la relación o la coexistencia entre culturas diferentes. Así, la cuestión de la educación intercultural se puede entender en la actualidad como un modelo de política social y atención a la diversidad cultural, ya sea desde aquellos países que reconocen en su interior diferentes grupos étnicos y culturales originarios (países como Bolivia, Brasil o México), o promovido por aquellos otros que han sido principal destino de la emigración internacional y afrontan la necesidad de gestionar una sociedad cada vez más multicultural y diversa.

Ahora bien, sabemos que tras la palabra “educación” hay todo un universo de significados, acepciones, prácticas y objetivos. Conceptos tan polisémicos —como también puede ser el concepto de cultura—, nos abren un abanico amplio de posibilidades en cuanto al cómo y desde dónde abordarlos, aunque previamente nos exigen realizar

La educación intercultural es una propuesta que desde hace varias décadas se ha concretado como estrategia de integración sociocultural y principio inspirador de políticas públicas.

un ejercicio arduo para ubicarnos ante el concepto en sí. Dos acepciones recogidas por la RAE definen educación como: 1. La crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 2. Es la instrucción que se aplica por medio de la acción docente. En la actualidad, apenas queramos escudriñar parte del universo de posibilidades que encierra la palabra “educación” y estas dos acepciones quedan un tanto estrechas de miras. Para empezar, sabemos que la Educación, y en particular la Escuela, es una de las muchas instituciones sobre las que se sustentan las sociedades y los

Estados modernos⁴. A través de ella, los Estados-nación van perfilando el tipo de ciudadano e individuo con el que quieren conformarse. Gerd Baumann decía al respecto que “cada proyecto de Estado-nación debe de crear una comunidad de individuos y necesita moldearlos y ofrecerles un sentimiento de posesión de una identidad moral de esa nueva comunidad”⁵. Con ese propósito, la Escuela, es decir la educación formal u organizada, es controlada por los gobiernos para forjar los espíritus, la moral y las voluntades de los ciudadanos de los Estados-nación modernos⁶.

Este sentido del *educar* o la *educación* como enseñanza o instrucción organizada es el que cobra preponderancia desde finales del siglo XVIII y, especialmente, del siglo XIX en adelante. No se trata de un ente abstracto, ya que el propósito de fraguar una determinada conciencia e identidad colectiva en todo educando, así como dotarlo de los instrumentos y mecanismos necesarios para que pueda ejercerla y ponerla en práctica, siempre lleva tras de sí un proyecto político —estatal o no⁷—. Implica, por lo tanto, proyectar una determinada educación cívica⁸. Encontramos, pues, una interrelación

4 No quisiéramos obviar el hecho de que el papel de la educación, en un sentido amplio, no es exclusivo del Estado, las instituciones educativas y el ejercicio de la actividad docente. Sabemos de la importancia de otros agentes fundamentales, como la familia o los medios de comunicación, así como la existencia de otros muchos espacios igual de importantes en los procesos de educación y la construcción de identidad y ciudadanía. No obstante, y a efectos de lo que abordamos en este texto, nos vamos a centrar especialmente en ese aspecto de la educación con carácter oficial e institucionalizado.

5 Baumann, Gerd. *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona, Paidós, 2001, p. 74

6 Han sido varios los autores que han puesto el acento en el importante papel que juega la Escuela como aparato estatal en los proyectos de los Estados-nación. Entre otros, podríamos referirnos a Baumann, Anderson o Tóдоров.

7 También podríamos hablar, por ejemplo, de las propuestas pedagógicas englobadas dentro de la idea de educación popular, que en muchos casos están asociadas a importantes movimientos de resistencia contra los Estados-nación y que proyectan un fuerte contenido ideológico. Unas y otras, en cualquier caso, buscan moldear un determinado tipo de individuo y de ciudadano.

8 Hay que acudir al contenido de los programas educativos, especialmente en materias como Historia, Filosofía, Conocimiento del medio, Ética, Civismo, Educación para la ciudadanía, Ciencias sociales, Cultura y Comunicación (o la ausencia de ellas), así como observar otros aspectos del currículo y de los criterios de evaluación docente, para entender que la

significativa en el triángulo conformado por los conceptos Educación-Estado-Ciudadanía.

La *Educación*, como proyecto del *Estado-nación* que busca infundir una determinada identidad colectiva y sirve a un modelo concreto de *Ciudadanía*, nos desafía de nuevo al situarnos ante el enigma multicultural y éste nos abre la caja de Pandora cuando lo cruzamos, primero con la perspectiva universal de los derechos fundamentales y luego con la lógica de la movilidad humana y la conformación de sociedades cada vez más complejas y diversas. Sí, educación intercultural es la propuesta, pero qué modelo de ciudadanía estamos dispuestos a aceptar.

Históricamente la ciudadanía ha sido un mecanismo de exclusión y actualmente, cuando nos referimos a las minorías étnicas o los sectores de la población de origen extranjero, lo sigue siendo. El surgimiento del concepto de ciudadanía en su versión moderna —base legal de reconocimiento del individuo como sujeto político, con derechos y obligaciones—, en el inicio estuvo vinculada exclusivamente con aquellos ciudadanos “varones propietarios”. Desde sus orígenes, por tanto, es un término que fijaba diferencias, es decir, se traducían en desigualdades. Dichas diferencias implicaban el reconocimiento o no de pertenencia a una determinada comunidad político-identitaria de individuos y el disfrute de unos derechos civiles y políticos en un determinado territorio. La extensión de estos derechos a minorías u otros sectores de la población (como lo fueron después las mujeres y el proletariado) ha estado muy ligada a la necesidad social y la obligación moral que

educación va mucho más allá de instruir al educando en una serie de conocimientos básicos o elementales.



planteaba la participación y contribución “productiva” de estos colectivos en el desarrollo económico de un determinado país⁹. Una lógica similar opera detrás de muchas propuestas dirigidas a extender los derechos de asociación, representación y participación política a las personas de origen

*Una “nueva ciudadanía”
de carácter inclusivo
y participativo.*

extranjero en sus respectivas sociedades de acogida¹⁰. En este punto empieza a aparecer una “nueva ciudadanía” de carácter inclusivo y participativo, donde se empiezan a proponer diversos mecanismos de participación e inclusión de la diversidad a través de diferentes propuestas¹¹. Estamos hablando de diferentes reconceptualizaciones de la noción de ciudadanía heredada de la Ilustración y la Revolución francesa, tratando de adaptarlas a las nuevas realidades, tanto en relación con la titularidad de derechos como con las pertenencias de sujetos¹². Algunas propuestas giran en torno a conceptos como ciudadanía local o ciudadanía de residencia, las cuales promueven la idea de que las personas, independientemente de su nacionalidad e incluso de su estatus migratorio, deben ser consideradas ciudadanos a partir de su arraigo y el lugar donde desarrollen su vida cotidiana.

⁹ El reconocimiento de los derechos políticos a las mujeres en Europa se desarrolla, fundamentalmente, en torno a los años que circundan ambas Guerras Mundiales (según los países). Durante los conflictos armados y posteriormente, una vez que éstos finalizaron, mujeres y niños ocuparon los puestos en las fábricas y otras actividades económicas, para asegurar el avituallamiento de las tropas, en primer lugar, y la recuperación del país, después. Primeros momentos, donde la mayoría de los varones se encontraba en el frente y, una vez finalizados los conflictos, se contabilizaron multitud de bajas: muertes y lisiados.

¹⁰ Si bien este es un paso significativo y de gran importancia, el reconocimiento de ciudadanía a las poblaciones de origen extranjero no basta para garantizar su inserción plena. La causas estructurales de la desigualdad son múltiples, complejas y pluridimensionales. Un ejemplo claro sería el caso en muchos países de las llamadas segundas y terceras generaciones de inmigrantes que en muchas ocasiones cuentan, incluso desde temprana edad, con la nacionalidad del país al que llegaron a residir sus padres y que, sin embargo, tienden a engrosar las cifras de fracaso escolar, los sectores económicos de menor cualificación y/o peor pagados o las filas de desempleo.

¹¹ Un ejemplo de ello sería el proyecto de la Mesas de Diálogo y Convivencia Intercultural a nivel distrital en la ciudad de Madrid (año 2006-2007).

¹² Giménez, Carlos. *Qué es la inmigración*. Barcelona, RBA, 2006.

En la medida en que se ha avanzado en el reconocimiento de los derechos fundamentales y, en especial, el reconocimiento de derechos básicos como el acceso de los migrantes y sus familias a la educación en los países receptores de emigración, el principio de universalidad que los rige ha abierto muchas de las grietas que hoy hacen del paradigma del Estado-nación un referente en continuo cuestionamiento. La puesta en práctica de políticas cada vez más restrictivas al acceso a la nacionalidad como vehículo para el ejercicio pleno de la ciudadanía, ponen al descubierto muchas contrariedades de fondo y muchas desigualdades de facto cuando las conjugamos con ese otro avance en cuanto al reconocimiento del disfrute y ejercicio de derechos fundamentales de la población de origen extranjero. En la práctica, el ejercicio pleno de la ciudadanía está estrechamente asociado con el hecho de ostentar o no la nacionalidad de aquel Estado soberano, no tanto del territorio del que uno es originario, sino de aquel en el que uno es residente; es decir, del que uno es *vecino*¹³. Nos referimos a aquel espacio-nación en el que el individuo se desenvuelve en su cotidianidad, resuelve sus necesidades, proyecta sus expectativas e intenta —o pretende— desarrollar sus oportunidades de vida. Si tenemos presente las cifras con las que hemos iniciado este texto (véase nota 1) y observamos las lógicas que hoy siguen imperando, e incluso se van acrecentando, en lo que respecta a la ciudadanía y el reconocimiento de derechos, nos encontramos con uno de los mayores contrasentidos que actualmente impregnan el paradigma del Estado-nación y que, en la práctica, se traduce en sociedades donde la inequidad, la exclusión y la desigualdad operan como factores sistémicos.

En el supuesto de querer superar dichas contrariedades y querer resolver el enigma multicultural que sociedades como las actuales presentan como consecuencia de la movilidad poblacional, quizás habría que plantearse qué hacer con la cuestión de la ciudadanía, pero entendida como una

¹³ En lo personal, opino que se debe rescatar este término para la proyección de cualquier propuesta de intervención social o diseño de programa de política pública que pretenda abordar el tema de la gestión de la diversidad desde una perspectiva inclusiva de derechos, igualdad y respeto a las diferencias.

práctica social. Pero antes de llegar a ese punto, sigamos profundizando en algunas cuestiones clave y retomemos, nuevamente, nuestro eje argumentativo: la educación como instrumento para forjar identidad y construir ciudadanía en la era de la movilidad humana y la sociedad multicultural.

2 INTERPELADOS POR LA REALIDAD COTIDIANA: EDUCACIÓN, ESTADO Y CIUDADANÍA ANTE EL PARADIGMA TRANSNACIONAL

Decía que la migración, y en concreto la migración internacional, es uno de los signos de nuestro tiempo y precisamente las transformaciones sociales que acaecen tras este fenómeno son las que nos sitúan ante los numerosos retos e interrogantes

que apremian a las ciencias sociales y a la gestión pública administrativa. No hay nada como descender a cuestiones prácticas, nada como aproximarnos a las historias de estas personas —la cotidianidad de estas vidas transnacionales— para poder apreciar y darnos cuenta del alcance de estas cuestiones. Pudiera citar un sinfín de casos, sin embargo, me voy a referir a dos que poseen peculiaridades muy específicas y nos abrirán aún más el universo de interrogantes a las que estamos habituados quienes hemos tratado en algún momento cuestiones de migración e interculturalidad¹⁴.

En Ciudad Quesada, localidad situada en la frontera entre Costa Rica y Nicaragua, muchos jóvenes, niños y niñas nicaragüenses, a falta de una escuela próxima a su lugar de residencia, caminan varios kilómetros hasta la más cercana, la cual está situada del otro lado de la frontera. No es una migración económica en primera instancia, pero sí de servicios, y tiene tras de sí el ejercicio de uno de los derechos básicos: el derecho a la educación que es reconocido a todo niño, niña y adolescente independientemente de su condición social, económica, étnica y cultural; independientemente de su sexo, de

¹⁴ Una obra que aborda esta cuestión de una manera muy concisa, pero al mismo tiempo audaz y atinada, la podemos encontrar en *Qué es la inmigración*, del doctor y catedrático en Antropología Social y Cultural, Carlos Giménez Romero.

su religión, de su nacionalidad y de su situación jurídica (de regularidad administrativa o de irregularidad).

De la primera mitad de los años noventa del siglo XX a la fecha, la emigración internacional nicaragüense ha

El corredor Nicaragua-Costa Rica ocupa, como ruta migratoria, el segundo lugar en toda América Latina en cuanto a intensidad se refiere.

tenido a su país vecino, Costa Rica, como uno de sus principales lugares de destino, llegando a representar en 2011 el 6.68% de la población total de este país (74.5% si sólo nos referimos a la población extranjera asentada en suelo costarricense). El corredor Nicaragua-Costa Rica ocupa, como ruta migratoria, el segundo lugar en toda América Latina en cuanto a intensidad se refiere¹⁵. Sin embargo, esta otra migración, la que día tras día representan estos niños y niñas de origen nicaragüense a los que me he referido antes, rara vez está contemplada en las cifras oficiales. Es una migración que escapa de los parámetros económicos de “desarrollo” con los que acostumbramos hacer lectura de los fenómenos migratorios, pero se ve fuertemente impactada por el tipo de políticas que aplican los Estados en materia de inmigración y extranjería. El Estado costarricense, en un ejercicio de soberanía y con el propósito de “controlar sus fronteras”, solicita desde hace tiempo la titulación oficial de finalización de estudios como requisito imprescindible para el reconocimiento de ser residente “legal” del país. Es así que muchos menores —unos, hijos de emigrantes sin permiso de residencia en Costa Rica pero que, ya residiendo en este país, han continuado sus estudios en la escuela; otros, aquellos que se desplazan todos los días cruzando la frontera para asistir a clase—, año con año ven frustrados sus esfuerzos y la posibilidad de seguir formándose para aspirar a un futuro mejor que aquel que pudieron alcanzar sus progenitores.

Este primer caso al que me he referido es significativo en varios aspectos, sin embargo, lo que se quiere poner de manifiesto con ello es que cada vez es más importante lograr diseñar políticas de colaboración conjunta entre

¹⁵ Organización Internacional de las Migraciones. *Perfil Migratorio de Nicaragua 2012*. Managua, p. 23.



los países involucrados en un mismo universo migratorio. Los nuevos presupuestos en la elaboración de políticas públicas deben partir de la comprensión de que el fenómeno de la migración nos lleva, en la cotidianidad, a hablar de la construcción de realidades sociales, familiares e individuales que se tejen “entre dos orillas”.

En efecto, la Educación organizada es uno de los instrumentos más importantes de los que se valen los Estados-nación para perfilar el modelo de ciudadanía al que aspiran, pero también es el mecanismo institucionalizado por el que los individuos llegan a incorporarse al tejido social en distintos niveles y grados, así como participar en el desarrollo socioeconómico en sus respectivas comunidades de vida. Contar con el reconocimiento oficial de los estudios o la formación cursada es la antesala para alcanzar unos niveles mínimos de desarrollo personal y competencias básicas para el desempeño de la vida social y laboral. Entonces, imaginemos por un momento que los Gobiernos de ambos países, Nicaragua y Costa Rica, abordaran la realidad y la necesidad manifiesta de estos niños y niñas cuyas vidas transitan en la frontera y pusieran en práctica los mecanismos necesarios de cooperación conjunta en el reconocimiento del ejercicio que día con día desempeñan de su derecho a la educación. No se trata de poner en funcionamiento procedimientos de homologación y reconocimiento de títulos académicos. Se trata de abordar el tema de la educación (también ejercicio de soberanía del Estado-nación), desde una perspectiva transnacional de realidades compartidas. En este tipo de propuestas, el Estado-nación actúa y actuaría como el

principal garante y artífice. Lejos de lo que las diversas teorías neoliberales nos han intentado inculcar durante años en torno a la supuesta “desintegración” de los Estados en la era de la globalización, se pone en evidencia que en materia de garantía de derechos, bienestar y desarrollo humano siguen siendo los principales baluartes. Una soberanía ejercida desde una perspectiva integral, inclusiva y aperturista, pero sin incorporar la perspectiva transnacional que el fenómeno de las migraciones actualmente nos obliga a tener presente, con gran probabilidad se vería abocada al fracaso.

Cambemos de escenario y ahora pongamos nuestra atención en esa otra emigración que se ha experimentado en varios países europeos durante los últimos años de crisis económica. Una emigración que se da, especialmente, entre población joven altamente cualificada¹⁶ y en muchos casos se refiere a técnicos o ejecutivos de importantes firmas (entidades financieras, constructoras, empresas energéticas, de telecomunicaciones, etc.) que poseen un volumen considerable de capital invertido en otros países en vías de desarrollo o de renta media (como es el caso de México). Estas grandes empresas movilizan sus activos para controlar sus negocios y supervisar sus proyectos en el otro lado del océano.

Como hemos podido comprobar en un estudio reciente realizado desde el Centro de Estudios sobre Migraciones y Exilios de la UNED y el Ateneo Español en México¹⁷, las condiciones socioeconómicas en las que llegan y se insertan estos extranjeros en sus países de destino han facilitado, por ejemplo, que muchos de estos migrantes expatriados hayan aprovechado este momento de sus vidas para crear familia y, llegado el momento, incorporar a sus hijos al sistema educativo del país de acogida. En este punto se

¹⁶ La llamada “fuga de cerebros” ha hecho, sólo para el caso español, que estemos hablando de más de medio millón de jóvenes que optaron por buscar posibles oportunidades de trabajo y desarrollo profesional en otro país. La “fuga de cerebros” y de población potencialmente activa consiguió que en el 2012 se reportara mayor número de salidas que de entradas de migrantes en el país (ver cifras del Instituto Nacional de Estadística español sobre emigración e inmigración para ese año y anteriores).

¹⁷ Los resultados de esta investigación se publicarán en los próximos meses y trata, precisamente, de las dinámicas, los perfiles y las lógicas de esta nueva emigración de españoles a México desde el 2007 a la fecha.

abre el escenario particular que representa la crianza y educación de los hijos en un país —particularmente, en el caso de México— que muestra un modelo educativo que proyecta de forma muy contundente su cultura nacional¹⁸ y donde, además, cuando los menores son nacidos en este país cuentan inmediatamente con el reconocimiento de la nacionalidad (ciudadanía) mexicana por lugar de origen. Algo similar ocurrió en su día con los hijos y nietos de españoles inmigrantes o exiliados, también muchos nacidos en México, y que, como pudimos comprobar recientemente, son y se identifican como plenamente mexicanos¹⁹. Sin embargo, tal y como nos llegaron a revelar en primera persona, este aspecto no fue impedimento para que hayan desarrollado al mismo tiempo un profundo sentimiento de orgullo y amor por su identidad y origen español. No significaron sus referentes nacionales españoles desde una otredad marginal o contrapuesta, sino desde una otredad —siempre presente en cualquier juego o diálogo de alteridades— que se complementa²⁰.

No obstante, retomando el tema de los hijos e hijas menores de edad de estos nuevos emigrantes económicos llegados a México en los últimos tiempos, se nos plantean ciertas inquietudes e interrogantes. Estos descendientes de emigrantes extranjeros, a quienes se les reconoce en muchos casos

18 Por poner un ejemplo, cada lunes se lleva a cabo al inicio de la jornada lectiva una ceremonia en la que se rinde “honoros a la bandera”. Los alumnos y alumnas con mejores calificaciones participan como escoltas (una forma de incentivar los resultados académicos y asociarlos con un fuerte sentimiento de orgullo nacional) y todos los alumnos del centro educativo se congregan en el patio de la escuela para cantar el Himno Nacional.

19 En una investigación reciente sobre las nuevas ciudadanía de españoles de origen surgidas a raíz de la Ley de Memoria Histórica, se pudo comprobar que un porcentaje bastante elevado (el 51.37% del total de personas encuestadas) se consideraba mexicano o más mexicano que español. Muchos factores intervienen y dan lugar a este tipo de respuestas, pero lo más significativo no es tanto verlo desde una gramática de identidad excluyente, sino a partir de una lógica de convergencias y simultaneidades. Ambos aspectos se hacen necesarios para armar cualquier propuesta desde una perspectiva intercultural. Al respecto, ver: Capella, Luisa y Sastre, Noemí (coord.) *Nuevas ciudadanía de españoles en México. Relatos y reflexiones tras la Ley de la Memoria Histórica*. México, D. F., Ariel-Fundación Teñefónica, 2015, p. 173.

20 *Ibid.*, p. 160.



la doble nacionalidad (una primera e indiscutible, la mexicana por haber nacido en México, y una segunda —a veces hasta tercera— en función de la nacionalidad transmitida por sus progenitores), crecerán, socializarán y desarrollarán su identidad y conciencia colectiva dentro de lo que disponga el marco cultural y el modelo educativo mexicano; sin embargo, una vez que alcancen su mayoría de edad, podrán ejercer como ciudadanos activos con plenos derechos e interpelar abiertamente a este otro Estado de referencia que permaneció ausente en el proceso de construcción de la identidad ciudadana de los mismos durante todo el tiempo transcurrido hasta alcanzar la mayoría de edad. Teniendo presente nuestro triángulo conceptual de referencia (recordemos: Educación-Estado-Ciudadanía), una de las primeras cuestiones que se nos plantea está dirigida a la necesidad de buscar y desarrollar otros mecanismos de construcción de ciudadanía e identidad colectiva que superen los límites establecidos por las “fronteras tradicionales” del Estado-nación. Si a veces la Educación también es una cuestión de soberanía nacional, ¿en qué medida el Estado aquí ausente —en nuestro caso pudiera ser el Estado español— puede y debe participar en la construcción de ciudadanía de sus con-nacionales residentes “al otro lado de la frontera” y, en especial, en lo referente a estos con-nacionales de “nueva generación”? ¿Qué mecanismos se emplearían para ello?

Por lo general, los debates y propuestas en torno a la interculturalidad y el concepto de nueva ciudadanía (en especial este último) se han suscitado en los países ricos receptores de un importante volumen de migración internacional. Ante la realidad de una sociedad cada vez más diversa y teniendo presente las prácticas que también desempeña esta población de origen extranjero —prácticas por las que se mantienen vinculados tanto con sus lugares de origen como con sus países de residencia—, estudiosos e interventores sociales se obligan a repensar los modelos con los que se ha estado analizando y abordando la cuestión del fenómeno migratorio y la gestión de la diversidad. Sin embargo, este último ejemplo que hemos presentado también nos habla de la necesidad de empezar a incorporar ese mismo discurso en lo que se refiere a la cuestión de la relación que los Estados

establecen con sus ciudadanos residentes en el extranjero y los descendientes de éstos, así como la posible necesidad de avanzar hacia un modelo de ciudadanía transnacional integral y de facto. ¿Qué tan presente está o debería estar ese otro referente de Estado-nación en la vida, la socialización y la construcción de una identidad específica (sobre todo cuando hablamos de hijas e hijos nacidos en el extranjero) de estos ciudadanos radicados en otros países, pero no por ello ausentes?

Para cerrar este punto, secundando lo dicho por Giménez y Malgesini, ante el carácter cada vez más multicultural de las sociedades a las que actualmente pertenecemos, “cualquier proceso integrador debe pasar por la deconstrucción del discurso nacional. Eso no supone negar el derecho a la expresión de una identidad particular, o de varias, sino reivindicar el carácter mestizo [y yo añadiría, también, transfronterizo], de toda identidad cultural y resaltar el hecho histórico de que rara vez existe una correspondencia directa, menos aún homogénea, entre nacionalidad e identidad cultural”²¹. Sin embargo, tal y como hemos dejado traslucir en estos párrafos, la construcción de ciudadanía y de una identidad nacional, trasciende toda frontera.

3 DESMONTANDO EL ROMPECABEZAS: ALGUNAS CUESTIONES CLAVE A MODO DE CONCLUSIÓN

No quisiera cerrar lo aquí expuesto sin rescatar algunas de las cuestiones clave a las que me he referido y que, a modo de conclusión, nos ayuden a reflexionar en torno a la cuestión de cómo conjugar nuestros tres conceptos base

(Educación-Estado-Ciudadanía) en un mundo como el actual, cada vez más complejo, sí, más multicultural, también, pero a la vez más interdependiente.

A lo largo de estas líneas, en la segunda sección me he referido a dos casos que si bien no son los más emblemáticos cuando hablamos del fenómeno de las migraciones, sí ponen de manifiesto algunos dilemas y retos

²¹ Malgesini, Graciela y Giménez, Carlos. *Guía de conceptos sobre migraciones. Racismo e interculturalidad*. Madrid, Ediciones Catarata, 2000, p. 302.

significativos que este fenómeno, como tal, plantea nuevamente a los Estados-nación en el ejercicio de la gobernanza y la gestión de las sociedades actuales. Muestran unas sociedades perfiladas cada vez más por la cuestión migratoria desde múltiples perspectivas y unos Estados-nación que, precisamente por el movimiento transnacional de sus poblaciones, se extienden indirecta y simbólicamente más allá de sus fronteras territoriales.

Observamos, además, que la cuestión de la migración no sólo plantea retos a los países receptores, al interior de su espacio-nación, en cuanto a la gestión de la diversidad y los procesos de integración de la población migrante. El carácter integral y multidireccional de este fenómeno hace que hoy los Estados-nación también tengan que dar respuesta a aquellos connacionales que se encuentran fuera de sus fronteras territoriales. La ciudadanía se hace de facto y debería hacerse extensiva por derecho, tanto en la dimensión territorial como en la dimensión conceptual y en lo que respecta a la naturaleza del término. Lo intercultural y lo transnacional se conjugarían en una propuesta de acción que tuviera presente, como referente para la construcción de sociedades más integradas y equitativas, la cotidianidad de estas vidas transnacionales. La actuación de los Estados en estos contextos obligaría a replantear la cuestión de la administración y la política pública desde los parámetros de la cooperación internacional.

Otra consecuencia de todo ello es la existencia de muchos interrogantes en torno a la cuestión de cómo definir y de qué manera concretar estas nuevas ciudadanía de facto. Qué modelo de educación y qué espacios y niveles de participación poner en práctica. La pregunta es evidente: ¿hacia qué tipo de ciudadanía nos queremos dirigir? ¿Qué tipo de comunidad política imaginada²² se quiere construir? Ante esas cuestiones, el papel que desempeña la institución educativa es fundamental a la hora de perfilar estas identidades y

²² Anderson habla de nación en términos de *una comunidad política imaginada* en virtud de que la mayoría de quienes la conforman *no (se) verán ni oirán ... pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión*. Es decir, comparten y se reconocen en un mismo imaginario colectivo. Ver: Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 24.

establecer los referentes sobre los que se ha de erigir dicha ciudadanía. Implicaría, por ejemplo, construir en un diálogo conjunto (población autóctona e inmigrantes) referentes simbólicos significativos en los que se sientan y reconozcan representados, reflejo de esta nueva ciudadanía en su diversidad, pero, por otra parte, también supondrá incorporar estos capítulos migratorios en los relatos de la narrativa de la Historia de los países, para ir conformando con ello un imaginario común y una conciencia colectiva y compartida. Entonces, implicaría incorporar un discurso inclusivo en un plano de igualdad, respeto mutuo y reciprocidad. No hace falta señalar que todas ellas, y muchas más, son asignaturas pendientes para la construcción de una ciudadanía que responda a la complejidad de las realidades que se viven en nuestro tiempo.

El escritor uruguayo Eduardo Galeno en una ocasión nos lanzó la pregunta ¿para qué sirve la utopía? Y él mismo nos contestaba: “sirve para eso: para caminar”; es decir, para proyectar el ideal de futuro al que queremos llegar. Es el horizonte hacia el que dirigimos nuestros propósitos. La pregunta ahora sería:

¿a quiénes estamos dispuestos a incluir en este proceso y sobre qué principios? ✱

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, BENEDICT. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1991.
- BAUMANN, GERD. *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona, Paidós, 2001.
- BAUBÖCK, RAINER y RUNDELL, JOHN. *Blurred boundaries: migration, ethnicity, citizenship*. Aldershot, Ashgate Publishing, 1998.
- CAPELLA, MARÍA LUISA y SASTRE, NOEMÍ. *Nuevas ciudadanía de españoles en México. Relatos y reflexiones tras la Ley de la Memoria Histórica*. México, D. F., Ariel-Fundación Telefónica, 2015.
- GIMÉNEZ, CARLOS. *Qué es la inmigración*. Barcelona, RBA, 2006.
- MALGESINI, GRACIELA y GIMÉNEZ, CARLOS. *Guía de conceptos sobre migraciones. Racismo e interculturalidad*. Madrid, Ediciones Catarata, 2000.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). *Informe sobre las migraciones en el mundo. El bienestar de los migrantes y el desarrollo*. Suiza, 2013. Disponible en línea en: http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_sp.
- _____. *Perfil Migratorio de Nicaragua 2012*. Managua, 2013. Disponible en línea en: http://costarica.iom.int/public/pdf/Perfil_Migratorio_Nicaragua_2012.pdf
- SASTRE, NOEMÍ. “Codesarrollo y nueva ciudadanía” en *Actas del V Congreso sobre la Inmigración en España: Migraciones y Desarrollo Humano*. Valencia, 21 al 24 de marzo de 2007.
- SUÁREZ, LILIANA. “Ciudadanía y Migración: ¿un oxímoron?” en *Cuadernos Puntos de Vista*. Núm 4, Madrid, Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia intercultural de la ciudad de Madrid, 2005.
- TÓDOROV, TZVETAN. *Nosotros y los otros*. México, D. F., Siglo XXI Editores, 1991.
- WILLIAMS, RAYMOND. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.

ENERGIC



06

BONDADES DE LA TÉCNICA ABP: DE LA SOLUCIÓN A LA PREVENCIÓN DE PROBLEMAS

Carlos Sola Ayape

CARLOS SOLA AYAPE

Carlos Sola Ayape es doctor en Historia por la Universidad Pública de Navarra, profesor e investigador en el Tecnológico de Monterrey (campus Ciudad de México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 2). Es profesor acreditado por el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Maastricht (Holanda) en Aprendizaje Basado en Problemas. Autor y director de edición del libro *Aprendizaje Basado en Problemas: de la teoría a la práctica* (México, Editorial Trillas, 2005, 221 pp.)

E-mail: csola@itesm.mx
y csolaayape@hotmail.com

No podemos resolver los problemas pensando de la misma manera que cuando los creamos.

ALBERT EINSTEIN

1 LA TÉCNICA DIDÁCTICA ABP: ALGUNAS NOCIONES BÁSICAS

De unos años a la actualidad, en los ámbitos educativos se observa con cierta expectación cómo se está volviendo muy común —sin distinguir de niveles ni de lugares— hablar de determinadas técnicas didácticas novedosas cuya pretensión última es lograr el desarrollo de las famosas competencias entre nuestros estudiantes, es decir, un caudal de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, aptitudes y valores encaminados a lograr la anhelada formación integral del discente. Ciertamente, como se irá viendo a lo largo de este artículo, los docentes tenemos a nuestra disposición un gran potencial formativo que, debidamente usado, puede ser de especial utilidad para la preparación consciente de las futuras generaciones. Sin embargo, nada sería peor que todo esto pudiera caer —y peligros no faltan— en una simple moda pasajera.

Desde la constatación de esta advertencia, es factible imaginar que buena parte de nuestros queridos y respetados maestros hubiera contemplado con cierta extrañeza y no poca incredulidad la idea de formar a sus estudiantes desde la pertinencia del desarrollo de cierto nivel de competencias que no sólo son cognitivas. Siendo así, es factible

imaginar dicha incredulidad derivada de la convicción que los docentes tenían sobre las muchas bondades que, a su entender, brindaba el sempiterno, tradicional e intocable modelo de enseñanza, mismo que, por otra parte, les había garantizado su propia formación magisterial. Después, y aceptada esta premisa, la regla de oro se hacía incuestionable: consistía —y así como antes, actualmente se repite con asiduidad— en replicar literalmente el modelo heredado y enseñar, punto por punto, tal y como uno fue enseñado. De nada servía la constatación de diversas evidencias en el aula que venían dibujando a diario los perfiles del paisaje cotidiano: desde la pasividad del discente, pasando por la memorización de los contenidos temáticos, hasta llegar a la frontalidad que irrestrictamente condicionaba el proceso de enseñanza bajo una sentencia determinante: el profesor habla y el alumno escucha.

Tal vez, y esto sea dicho en su descargo, ni nuestros maestros, ni tampoco los suyos se llegaron a plantear la tesis —y seguramente nadie los invitó a ello— de que el alumno puede y hasta debe ser el primer y gran protagonista en el aula. Si tenemos en cuenta este punto de partida, en consecuencia se hace necesario acometer un premeditado y hasta sereno replanteamiento del *modus vivendi* y *operandi* en el aula, donde el alumno sea concebido en el centro mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje¹. La cuestión parece de sentido común y, sobre el papel, no amerita demasiadas objeciones. Porque, ¿acaso tiene sentido el quehacer en el aula si el alumno no aprende?

De entrada, el reto —seductor por excelencia— nos plantea la necesidad de redefinir los roles tradicionales de los dos grandes actores en liza: el docente y el discente. Si el nuevo guion obliga a salir al encuentro del

¹ Conforme con la tesis de Savater, en el entendido de que “los resultados de la buena educación sólo se comprueban a largo plazo”, todo proceso de tránsito hacia una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá insertarse en una adecuada temporalidad y, con la serenidad pertinente, esperar que los logros vayan apareciendo de manera progresiva. “Confía en el tiempo, que suele dar dulces salidas a muchas amargas dificultades”, dijo Miguel de Cervantes. Por lo general, la varita de Harry Potter no opera con tanta facilidad cuando nos adentramos en el complejo medio de la educación. Determinación en la apuesta y paciencia en la espera acaban siendo dos recomendaciones extraordinariamente importantes. Savater, Fernando. “Educar a contracorriente” en *Transatlántica de educación*. Núm. 1, octubre, 2006, p. 140.



conocimiento rompiendo con la tradicional y enquistada pasividad —nada más paradójico que la mimetización del alumno con el mobiliario del aula—, en consecuencia, el profesor deberá ser un guía, un acompañante o un asesor en el proceso de búsqueda de la información requerida. Y este proceso, que sin lugar a dudas nos lleva adentrarnos de manera consciente al escenario de la investigación, podrá hacerse ya sea de manera individual, grupal o bien manejando estratégicamente ambas dimensiones según el tipo de actividad programada².

² La incorporación de la investigación en el aula, en su dimensión de estrategia para el aprendizaje integral, es una de las claves del constructivismo que, como se puede prever, no sólo obliga a la redefinición del nuevo rol del estudiante, sino también del profesor. Al respecto, véase: Porlán, Rafael. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada Editorial, 1995, 194 pp.

En consecuencia, y si toda investigación invita a la fijación y definición de metas, es sumamente importante mostrar también los caminos que deben transitarse para alcanzar las mismas.

Con frecuencia se nos dice lo que debemos hacer, pero muy escasamente nos advierten cómo tenemos que hacerlo. Por eso, y como se verá a continuación, la formación del estudiante en competencias obliga a prestar atención a la meta y al camino, esto es, al objetivo

He aquí el gran aforismo que define al constructivismo y forma parte de la esencia de ABP: “aprender y aprender a aprender”

y a la propuesta procedimental que debemos contemplar para su consecución. He aquí, por tanto, uno de los grandes desafíos en esta nueva concepción del aprendizaje, porque el alumno rompe amarras para convertirse en actor y protagonista en el enriquecedor escenario de su propio proceso de aprendizaje: hace investigación de manera individual y en equipo, se mueve consciente y estratégicamente en clave taxonómica y, entre otros más, es conocedor del camino dado para lograr las metas concebidas. Todo en un marco referencial donde el profesor se convierte en un guía facilitador a lo largo del proceso de aprendizaje de su alumno.

En este sentido, con vistas a lograr el equilibrio necesario entre la meta y la ruta, una de las propuestas procedimentales que tenemos a nuestra disposición y que por derecho propio ha alcanzado mayor prestigio en los últimos años por la oferta que nos brinda al servicio de la formación del estudiante, es el *Aprendizaje Basado en Problemas*, (ABP, por sus siglas en español, o PBL en inglés). En su condición de técnica didáctica, ABP es un medio pensado para lograr fines —entendidos como objetivos de aprendizaje—, cuya concepción de origen se nutre de la esencia filosófica del llamado constructivismo³.

En pocas palabras, y sin entrar en detalles, la oferta de inicio consiste en que alumno sea el constructor del conocimiento a través del reto que

³ Sola Ayape, Carlos. “Hacia nuevas formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje: reflexiones desde el constructivismo y la técnica de Aprendizaje Basado en Problemas” en Puga Espinosa, Cristina (coord.) *Formación en Ciencias Sociales en México. Una mirada desde las universidades del país*. México, ACCECISO, 2008, pp. 321-338.

representa afrontar una situación problemática que le permita un aprendizaje integral desde un ejercicio consciente de solución de problemas. He aquí el gran aforismo que define al constructivismo y forma parte de la esencia de ABP: “aprender y aprender a aprender”. Dicho de otra forma, en su origen constitutivo se busca que el alumno aprenda —y no precisamente memorísticamente—, pero también, desde una distancia crítica consciente, que se percate reflexivamente de los múltiples procesos de aprendizaje que se desatan en el ejercicio multidimensional de aprender. Así, la tradicional pasividad y el culto a la memorización dan paso a la acción y al consecuente desarrollo de competencias⁴.

A decir verdad, y esto es importante subrayarlo, ABP no consiste en presentar un simple problema al alumno, sino en concebir de manera holística las actividades de aprendizaje, donde el docente, en su condición de didacta y estratega, haga una elaboración metódica de una serie de materiales básicos: desde un mapa conceptual de la materia, una guía tutorial o el diseño de los escenarios, hasta la visualización de evidencias que sus estudiantes presentarán al término de la actividad o la rúbrica de evaluación final para identificar el grado de satisfacción cualitativa y cuantitativa de la actividad. Huelga decir que todo debe hacerse de forma consciente y, en consecuencia, toda actividad ABP debe ser el resultado de un proceso de programación previa donde se contemplen todos y cada uno de los elementos que, de una u otra forma, forman parte intrínseca de la actividad⁵.

Como se puede imaginar, toda oferta procedimental tiene sus propias reglas y no pocos requisitos, así como una particular manera de gestión antes, durante y después de su puesta en práctica. En ese sentido, ABP no

⁴ En palabras de Frida Díaz Barriga, “un profesor reflexivo adopta una perspectiva constructivista en la medida en que es consciente de que no basta con que el alumno memorice bajo coerción, sino de que es mejor estimular la participación activa y la motivación por aprender”. Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill, 2006, p. 15.

⁵ Sobre los distintos pormenores para el diseño de una actividad ABP, véase Sola Aya-pe, Carlos (dir.) *Aprendizaje Basado en Problemas: de la teoría a la práctica*. México, Editorial Trillas, 2005, 221 pp.

sólo es deudor de la solución de problemas, sino también del trabajo de investigación en equipo. De ahí que no sea gratuita la advertencia sobre la necesaria, por no decir imprescindible, capacitación de nuestros docentes en una técnica didáctica como ABP. A mi modo de ver, esta formación debe ser vista en clave de empoderamiento del profesor y como una de las primeras y definitorias estrategias a seguir para asegurar el aprendizaje último de nuestros estudiantes con ciertas garantías de éxito. No sólo la teoría, sino también la experiencia atesorada así lo recomiendan.

A lo largo de estos años, en los muchos talleres que he impartido sobre la técnica ABP, donde se han dado cita matemáticos, ingenieros, médicos, abogados o historiadores, y además de distintos niveles educativos —desde educación primaria hasta universitaria—, no sólo se ha detectado la pertinencia de garantizar una adecuada formación al docente, sino la satisfacción posterior de los propios profesores al saberse capacitados para emprender convenientemente el reto de diseñar, implantar y gestionar actividades ABP en sus respectivos cursos. Por eso (y esto es un llamado respetuoso a mis colegas), la gran recomendación a quienes anhelan ser buenos docentes “abepianos” es que empiecen por una adecuada capacitación sobre el conocimiento de la técnica didáctica, así como un buen aprendizaje sobre su manejo y sus múltiples usos. Metafóricamente hablando, el profesor ABP es a esta técnica didáctica, lo que el director de orquesta es a su batuta o el samurai a su katana. En dicho proceso formativo, junto con otros múltiples aspectos adicionales, el docente aprendiz tendrá la oportunidad de conocer y





entender los diferentes pasos que el alumno deberá dar para la solución del problema planteado, tal y como sucintamente presentaré a continuación.

2 LA PROPUESTA DE LOS "7 PASOS" EN ABP

Uno de los rasgos definitorios de la oferta procedimental de ABP son sus llamados "7 pasos".

De entrada, la propuesta consiste en una serie de etapas debidamente concebidas y articuladas por la que los estudiantes deberán transitar hasta alcanzar la meta de la solución al problema planteado, asumiendo su rol de investigadores y de la mano con sus compañeros de equipo. De esta manera, el alumno no sólo se hace consciente de la presencia de estos pasos, sino de la importancia estratégica de su debido tránsito, de la misma forma en que Teseo supo del camino de salida del laberinto del Minotauro gracias al providencial hilo que Ariadna le ató a la vaina de su espada.

En consecuencia, he aquí la combinación armónica entre "qué lograr" y "cómo lograrlo", donde la exigencia académica del reto se hace compatible con la presentación del camino para hacerlo. Esto es un asunto de certezas. Dicho de otro modo, con esta técnica didáctica, el alumno ABP no sólo aprende una manera particular de enfrentar los problemas, sino también de resolverlos, haciendo para sí un universo de aprendizajes múltiples.

Deudora de una lógica deductiva, por otra parte de gran sentido común, he aquí la presentación y breve explicación de los siete pasos de ABP que, dicho sea de paso, se deberán transitar en orden lógico del primero hasta el

último, aunque durante la vivencia del proceso lineal se pueda regresar para la revisión y/o redefinición de cualquiera de ellos:

- **PRIMER PASO:** *La lectura comprensiva del escenario.* El comienzo de una actividad ABP tiene lugar cuando el profesor presenta a sus estudiantes el llamado “escenario”, es decir, la evidencia que incorpora el problema a resolver. Éste puede ser real o inventado, aunque en ambos casos deberán contener un alto nivel de significación⁶. Al igual, su concepción y diseño podrá reunir diferentes propuestas sensoriales. De este modo, pueden concebirse escenarios para ver, oler, tocar, oír o degustar, ya sea por separado o bien mediante una combinación planeada de algunos o de todos los matices a la vez. Es aquí donde la creatividad no tiene límites, aunque ésta sólo tenga que estar mediatizada por los objetivos de aprendizaje que se pretendan conseguir y también por la forma en que los alumnos tendrán que conseguirlos. En su condición de detonador del proceso de aprendizaje, los alumnos deberán hacer una lectura comprensiva del escenario, ya que no hay que olvidar que buena parte de nuestros problemas se debe a nuestra incapacidad de hacer una correcta lectura de los mismos.
- **SEGUNDO PASO:** *Definición del problema.* Tras una primera, aunque no única, lectura comprensiva del escenario, cada uno de los equipos de investigación procederán al siguiente paso: la definición del problema a solucionar. También se trata de un paso determinante, por cuanto la ejecución de los siguientes cinco pasos dependerá del conocimiento de la naturaleza compleja del problema. En este punto, es importante advertir que este ejercicio de definición de la problemática puede ser continuo y ser ultimado durante

⁶ Para el teórico David Ausubel, el aprendizaje puede ser significativo para el discente en la medida en que éste relacione la información nueva con la que ya atesora, de tal modo que cuando tiene lugar este nudo de significación, se produce una simbiosis entre los conocimientos y hasta experiencias nuevas y los que ya tenía. Al respecto, véase Ausubel, David P. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2002, 325 pp. También, entre otros, Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 2010, 420 pp. y Navarro López, José Vicente. *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid, A. Machado Libros, 2003, 100 pp.

la ejecución de los siguientes pasos. Es común que los equipos regresen a la verificación de estos dos primeros pasos conforme vayan avanzando en la gestión de la actividad ABP.

- TERCER PASO: *La lluvia de ideas*. Leído, comprendido y definido el problema, el paso siguiente consiste en identificar una lista de preguntas sobre la naturaleza misma de la problemática planteada. Dependiendo de la ocasión, tal vez el reto consista en definir los conceptos recogidos en el escenario o en identificar la causas del problema o, quizás, la espacialidad o temporalidad del mismo. Es entonces cuando las preguntas estarán planteadas en clave de “qué”, “por qué”, “dónde” o “cuándo”. En consecuencia, la formulación de las preguntas correctas que demanda la actividad ABP se convierte en un ejercicio de primer orden.
- CUARTO PASO: *Ordenamiento fundamentado de las ideas*. Habida cuenta de que toda lluvia de ideas es, por lo general, espontánea e implícitamente un tanto caótica, en este paso cada equipo de investigación procederá a su ordenamiento lógico, estructurado y debidamente fundamentado. Es la hora de la jerarquización consciente, es decir, conocer bien el significado de cada una de las preguntas y ubicarlas en el lugar adecuado por medio de una pertinente toma de decisión, proceso que también es esencial en la gestión de ABP. Adviértase, en consecuencia, que el ordenamiento se convierte en una competencia cognitiva de primera magnitud, además vinculada con otras como la jerarquización, la deducción o la inducción. Si a la “a” le sigue la “b”, es también posible que a la “c” le siga la “g”, siempre y cuando esto responda a una razón de ser debidamente justificada. En palabras del pensador Jorge Luis Borges, y esto para extrañeza de más de un aficionado al cálculo matemático, “dos más dos, a veces son cuatro”.
- QUINTO PASO: *Fijación de los objetivos de investigación*. Identificadas y ordenadas nuestras ideas en forma de preguntas, es el momento de pensar en clave taxonómica y convertirlas en objetivos de investigación. Si el marinero se orienta en el ancho mar por medio de la brújula que lo guía hasta llegar al puerto, cada equipo se orientará también por sus objetivos de investigación, es decir, por los logros que deberá alcanzar para la solución del problema.

Por ejemplo, si una de sus preguntas fuese “¿Qué es la libertad?”, su objetivo deudor sería “Definir el concepto libertad”. Siempre planteados por medio de un infinito —forma verbal que encarna la naturaleza de la acción a seguir—, el alumno será consciente de que no es lo mismo definir que caracterizar, analizar que sintetizar o concluir que reflexionar⁷. Obviamente, esta relación de objetivos deberá coincidir, o cuando menos aproximarse, a los contemplados por el docente en el momento mismo de la concepción de la actividad, tal y como debe recogerse en la llamada “guía tutorial”.

- SEXTO PASO: *Vivencia del proceso de investigación*. Con la tabla de objetivos de investigación como guía del proceso, es el momento de que cada equipo de investigación inicie la fase propiamente activa de la investigación, haciendo uso de los diferentes materiales o procedimientos que se identifiquen al respecto. La consulta de fuentes de información (documentos, libros, artículos, etc.), la visita a museos, bibliotecas o hemerotecas, la entrevista a personas especializadas o la toma de muestras en el laboratorio, por poner tan sólo unos ejemplos, son algunas de las acciones que cada equipo de investigación deberá ejecutar conforme al requerimiento de sus objetivos. Todo conforme a la necesidad de resolver el problema planteado en un tiempo determinado, definido de antemano en la planeación (una semana, un mes o un curso completo).
- SÉPTIMO PASO: *Presentación de la solución del problema*. Transcurrida la fase anterior, y secundando el cronograma establecido desde el inicio de la actividad ABP, es el momento final de la presentación de los resultados de la investigación. Este ejercicio puede ser en el aula, pero no únicamente dentro de ella; puede ser en una exposición, en un artículo publicado en el periódico de la escuela —o de la misma ciudad— o en un foro especializado. Se trata de mostrar las evidencias finales que, posteriormente, serán sometidas a evaluación. En este punto, hay que advertir el hecho de que la solución es tan importante como el señalamiento de los retos que debieron enfrentarse para

⁷ Al respecto, véase a modo de ejemplo, la taxonomía de Bloom en: Bloom, Benjamin Samuel. *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*. Alcoy, Alicante, Marfil, 1972-1973, 2 vols.

llegar a la misma, así como la manera creativa con que pudieron superarse. Recordemos que ABP fija la atención focal en “aprender”, pero también, y de manera muy especial, en “aprender a aprender”. Dicho de otra manera, como técnica didáctica, ABP se debe a la meta y al camino.

En síntesis, ésta es la propuesta de los “7 pasos” de ABP, donde el alumno, junto con sus compañeros de equipo, resolverán un problema mediante una investigación planificada, cuyo punto de partida será la presentación del “escenario” y la presentación de los resultados obtenidos durante el proceso al cierre de la misma. Al respecto, es altamente recomendable que esta última fase no sólo se remita a una mera exposición de la solución, sino que además admita una discusión plenaria de los resultados o una obtención de valoraciones críticas, conclusiones y hasta reflexiones tanto individuales como grupales. Tomando en cuenta que la experiencia no es el número de cosas que se viven, sino que se reflexionan, en el aprendizaje reflexivo se puede indagar, desde una adecuada distancia crítica, sobre aspectos diversos como la naturaleza de la actividad, los problemas encontrados durante ésta, el tránsito por cada uno de los pasos, las particularidades en el proceso de búsqueda de la información o la vivencia misma en calidad de actores protagonistas del propio proceso de aprendizaje.

ABP presenta atención a la solución y al proceso, ya que se termina aprendiendo más de la escalada que de la cima.

Como ya se ha dicho antes, ABP presta atención a la solución y al proceso, ya que, como sucede con el montañista, se termina aprendiendo más de la escalada que de la cima. Dicho de otro modo, no se trata de memorizar soluciones o simples resultados, sino de interiorizar aprendizajes múltiples desatados con motivo de la búsqueda de las metas señaladas. En este rubro es donde Einstein nos advierte de otra gran premisa en la aventura cognitiva que genera la vivencia consciente en la resolución de cualquier situación problemática: la formulación de un problema es más importante que su solución. Por tanto, he aquí, sin duda, el reto de la formación integral del discente y, en consecuencia, el gran atractivo que nos brinda una técnica didáctica como Aprendizaje Basado en Problemas.

3 DE LA SOLUCIÓN A LA PREVENCIÓN DE LOS PROBLEMAS

El uso de ABP en el aula representa todo un reto intelectual para el docente y el discente, deudor de la propuesta, la iniciativa, la creatividad, la interdisciplinariedad y hasta la empatía. Todo es posible, nada es imposible. La meta suprema es el desarrollo de competencias para lograr la deseada formación integral. Porque en ABP el proceso de aprendizaje se vive y hasta se disfruta desde la idea toral de salir al encuentro del conocimiento a través de una propuesta procedimental compatible con la doble dimensión individual y grupal.

En ese sentido, olvidamos con demasiada frecuencia que los problemas no están para padecerse o sufrirse, sino para resolverse. Aprender esta premisa debería convertirse en una ineludible pauta de comportamiento para los actores que participan en todo proceso educativo. En vez de verse en clave de tragedia, se hace pertinente comprender que cada problema debe ser concebido en clave de reto racional —por momentos, apasionante—, más aún si estamos dotados de las competencias necesarias para ello y contamos con el profesor para asegurar la guía en el camino. No cabe duda de que se aprende a “abepear”. Al sabio Confucio se le atribuye una máxima que cualquier estrategia docente debería tener presente a la hora del diseño de sus actividades: “me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”. La claridad del mensaje es contundente y, en esencia, ésta es la idea que subyace en la concepción genuina de una técnica como ABP y que, por razones obvias, tanto se aleja de la matriz constitutiva del tradicional modelo de enseñanza.

La naturaleza propia de los problemas —desde sus múltiples lecturas—, la complejidad de su etiología, las ramificaciones de sus consecuencias, la variedad existente de miradas epistemológicas con las que pueden y hasta deben verse los problemas, etc., es lo que hace tan pertinente su inclusión en la formación de nuestros alumnos y en la necesidad de manejar convenientemente una técnica como ABP, de ahí la perentoria necesidad de capacitar a nuestros profesores. Todas las advertencias que puedan hacerse

contra la simulación son pocas. Porque... para no hacerlo bien, mejor no hacerlo. “Despacito y buena letra —decía el gran poeta Antonio Machado— que el hacer las cosas bien importa más que el hacerlas”. Así, de tal proceso de capacitación saldrá un profesor empoderado, capaz de ejercer con confianza y solvencia los distintos roles que demanda ABP, desde el diseño de escenarios o rúbricas de evaluación, pasando por todas y cada una de las partes de la gestión del proceso de la actividad. No hay duda sobre que ABP demanda más que nunca la presencia del gran estratega y director de orquesta: el docente.

Termino el presente artículo con una última e importante valoración final. Como se ha puesto de manifiesto en estas páginas, el uso estratégico de ABP en el diseño de actividades de aprendizaje en el aula reporta beneficios potenciales que, en nuestra condición de docentes, no podemos ni debemos desaprovechar, principalmente, por el gran cúmulo de competencias que puede desarrollar el estudiante. Sin embargo, tenemos ir un poco más allá. ABP es una invitación no sólo al fomento del aprendizaje discente en el retador arte de resolver problemas, sino a una progresiva toma de consciencia en torno a la prevención de los mismos, en el entendido de que la mejor forma de acabar con los problemas es disuadir su aparición.

ABP es una invitación a una progresiva toma de consciencia en torno a la prevención.

Si somos capaces, y no sólo desde el aula, de formar integralmente a nuestros estudiantes —a los presentes y a los venideros— en una cultura preventiva, creo que estaremos contribuyendo a forjar una estrategia que nos permitirá advertir las primeras señales de una problemática y abordar sus primeros síntomas con una estrategia consciente y planificada. Con esto podríamos, como constantemente nos advierten los cirujanos, aplicar terapias preventivas que evitarían protocolos invasivos y de impredecibles resultados por sus múltiples daños colaterales. Si sumamos nuestra obligación de prevenir y solucionar problemas en una forma diferente a la manera en que fueron creados, nos daremos cuenta de que en éste, como en otros asuntos afines, el genio Einstein tenía razón. ❖

EN- TRE- VISTA

CARLOS MARTÍNEZ ALONSO

Bioquímico e inmunólogo español, doctorado en Inmunología por la Universidad Complutense de Madrid. Ha ocupado la Secretaría de Estado de Investigación Científica del Ministerio de Ciencia del Gobierno de España y la Dirección del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Pertenece a diversas organizaciones, sociedades científicas y comités de investigación como el Comité Científico de la OTAN para el estudio de *Cell-to-Cell Signals*, la Organización *Humans Frontiers*, la Red Europea de Institutos Inmunológicos, la Organización Europea de Biología Molecular y la Organización Iberoamericana de Biología Molecular. Ha sido ganador de diversos premios y reconocimientos, entre ellos, el Premio México Ciencia y Tecnología 2014, el Premio Fundación Lilly 2004 y el Premio Jaime I a la Investigación Científica. Ha recibido el doctorado *honoris causa* por parte de la Universidad de León y la Universidad de Alcalá. Su trabajo ha sido esencial para el campo de la inmunología y es uno de los investigadores españoles más citados por la literatura científica internacional.

ENTREVISTA A CARLOS MARTÍNEZ ALONSO

Por: Luis Cerdán Ortiz-Quintana

Drosophila Melanogaster, o lo que es lo mismo, la mosca del vinagre. No sabía nada de esta mosca hasta el pasado mes de septiembre. Fue entonces cuando me encontré con el doctor Carlos Martínez Alonso (Villasimpliz, 1950) en la ciudad de México. Lo hice con ocasión de la entrega del máximo galardón de la ciencia en el país iberoamericano a este extraordinario investigador español: el Premio México de Ciencia y Tecnología de 2014.

La mosca del vinagre apareció en varias ocasiones durante nuestra conversación con el doctor, quien destacó su importancia en la investigación. Dado que posee un número reducido de cromosomas, se reproducen rápidamente y existe un buen grado de homología entre

sus genes y los genes de los humanos, representa un buen modelo para la comprensión de los mecanismos moleculares implicados en enfermedades humanas. También habló de los buenos científicos que existen en España. No sólo en la investigación sobre la *Drosophila* (donde figuran Antonio García-Bellido y Ginés Morata, ambos reconocidos con el Premio México de Ciencia y Tecnología), sino también en otras áreas claves como la Bioquímica, la Biología Molecular o la Química, con nombres como Margarita Salas, Avelino Corma o Carlos López Otín.

Martínez Alonso habla con el entusiasmo propio de un hombre de ciencia que ha pasado toda su vida investigando, gestionando la política científica y formando a investigadores y científicos. “La ciencia es una feliz angustia que se desliza creando confusión, pero es a la vez la mayor aportación colectiva de la humanidad”, me dice.

Habla apasionado de los avances exponenciales y los desarrollos potenciales de la investigación en la biomedicina, su área de trabajo. Concretamente, de los avances en el diagnóstico y tratamiento del cáncer o de las enfermedades cardiovasculares, así como en el campo de las células madre. Comenta con pasión que los desarrollos en las tecnologías de las comunicaciones o en la identificación y uso de nuevos materiales representan también momentos estelares de la humanidad. Analiza, asimismo, quizá con menos apasionamiento, el estado actual de la financiación de la ciencia en España y sus implicaciones en la cooperación científica internacional.

Pese a haber sido prácticamente de todo en el ámbito científico en España (eminente profesor e impulsor del Centro Nacional de Biotecnología, Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, y Secretario de Estado de Investigación, entre otros cargos), Carlos Martínez Alonso mantiene su pasión por la ciencia y su inquietud por conocer y difundir el conocimiento. “La ciencia —comenta el doctor— representa un motor de cambio social y de desarrollo económico, pero también representa la duda permanente, la duda que nos mantiene jóvenes y contribuye a retrasar la inevitable vejez”. Hablando de vejez, Martínez Alonso defiende el sueño de que el hombre pueda vivir con calidad 120 años en un futuro

no tan lejano. Entre explicaciones sobre la mosca del vinagre, células madre, blastocitos y la reprogramación de células somáticas a células madre, le pregunto sobre el Premio México de Ciencia y Tecnología, sobre la formación y la movilidad de los investigadores y sobre los proyectos que lo mantienen joven.

Ha sido galardonado con el último Premio México de Ciencia y Tecnología, el más prestigioso galardón de las ciencias en México. ¿Podría compartir con nosotros su experiencia al respecto?

Este Premio es el máximo galardón de México, pero el ámbito de reconocimiento es más amplio, incluye España, Portugal, toda Iberoamérica y el Caribe y representa una excelente iniciativa del Gobierno mexicano para la labor de los científicos. Por mi parte y con la humildad que me corresponde, pues son muchos los merecedores del mismo, me ha llenado de orgullo y ha fortalecido mis vínculos de amistad y cariño con esta parte del mundo, donde además de la relación histórica, también tengo vínculos familiares. En esta ocasión, el Premio tuvo más emotividad pues el acto de entrega fue muy especial por contar con la presencia de cinco presidentes y el rey de España.

¿En qué proyectos e investigaciones está centrado en estos momentos? En particular, ¿está trabajando en algún proyecto de investigación en cooperación con México?

Mi trabajo se ha centrado en los mecanismos de activación y regulación del sistema inmune y la migración celular, necesarios para comprender la supervivencia frente a las infecciones y para combatir el cáncer, la infección por el virus del HIV-1 o las enfermedades autoinmunes. Actualmente trabajo en la caracterización de las células madre y su uso potencial en el tratamiento del cáncer, las enfermedades inflamatorias y en la medicina regenerativa. En la actualidad estoy pendiente de la aceptación de la financiación de un proyecto de colaboración con la UNAM sobre células madre y su utilización en medicina regenerativa, cáncer y reprogramación celular.

Ha sostenido el sueño de que el hombre viva 120 años en un futuro no tan lejano, ¿en qué puede ayudar la ciencia a convertir ese sueño en realidad?

El objetivo de la investigación biomédica es luchar contra las enfermedades mediante la identificación de la causa de las mismas y la generación de planes terapéuticos eficaces para combatirlas. Esta estrategia ha sido muy útil en la historia de la humanidad, dado que en el último siglo permitió duplicar la expectativa de vida media gracias al desarrollo de las vacunas y los antibióticos. De esta manera, en el futuro combatiremos eficazmente las mayores causas de mortalidad del presente para vivir mejor y más. Por tanto, ahora toca entender las causas del envejecimiento y luchar contra ellas para, al menos, retrasarlo con la esperanza de conseguir extender la expectativa de vida media.

Gracias a su larga y exitosa carrera profesional, ha tenido oportunidad de colaborar y trabajar en proyectos internacionales. ¿Cree que existe una buena cooperación internacional en el ámbito científico? Más específicamente, ¿cómo percibe la cooperación científica de España con México y el resto de Iberoamérica?

La investigación científica es global, no tiene fronteras. Siempre ha sido así, pero hoy lo es más que nunca. Los proyectos rompedores y novedosos se realizan en el ámbito transdisciplinario y requieren de la utilización de diversas tecnologías: físicas, químicas, de biología molecular y de difícil presencia en un único grupo o una única institución. Un buen ejemplo de la necesidad de colaboración lo representa la física de partículas, donde a menudo se implican cientos de investigadores de múltiples instituciones. Si bien la colaboración entre España, México e Iberoamérica en general existe a través de varios mecanismos, en el ámbito biomédico necesita de mayor profundidad y ambición. Es bueno recordar el proverbio chino “si vas solo quizás iras más deprisa pero si vas acompañado llegarás más lejos”. Desgraciadamente, algunas iniciativas existentes que fueron reforzadas y tenían un buen potencial se han debilitando últimamente.

En un mundo cada vez más interconectado y globalizado, la competencia por el talento es cada vez más intensa y la movilidad del talento se impone más allá de las fronteras nacionales. ¿Cree usted que la movilidad de científicos formados y en formación entre España y México está suficientemente desarrollada?

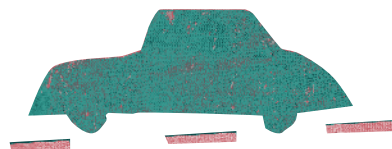
El talento y los recursos humanos son el principal motor de desarrollo y competitividad que permite a los países hacerse dueños de su futuro. En el ámbito científico, los jóvenes representan la capacidad de romper viejos paradigmas y abrir nuevas fronteras del conocimiento. En referencia a un joven científico, Wolfgang Pauli, Premio Nobel de Física, decía: “tan joven y tan desconocido”. Los países deben crear mecanismos para atraer a esa juventud brillante mediante una política adecuada que permita poner en marcha programas de financiación mantenida de la investigación, poner en funcionamiento excelentes infraestructuras y un nicho científico, así como apoyo social que permita y garantice el éxito de la creatividad. La creatividad huye de países que funcionan con “arrancadas de caballo y paradas de burro”, como decía Santiago Ramón y Cajal. Creo que en nuestros países aún estamos lejos de esas condiciones ideales, especialmente en los últimos tiempos a causa de la crisis económica.

¿Cómo ve el presente y el futuro de la ciencia en España y en México? ¿Qué elementos pueden ayudar al diseño y ejecución de políticas científicas exitosas?

Me parece que lo primero es identificar mediante un diagnóstico adecuado la necesidad de apostar por la investigación, así como el desarrollo y el apoyo continuado a la misma. Pero como sucede con todos los problemas complejos, no es el diagnóstico lo que cuenta, sino la decisión y a menudo echamos en falta esa decisión en nuestros países. Con la decisión tomada, se debe seleccionar a los mejores para llevar a cabo la implementación de la misma y hacer posible el futuro. En caso contrario, terminamos bajo el “efecto de la reina roja”, corriendo hasta extenuarnos pero siempre estando en el mismo sitio.

Usted ha desempeñado una labor esencial en la formación de nuevos investigadores, ¿cuál sería su consejo para quienes han decidido emprender el camino de la investigación científica?

Se debe animar a los jóvenes que opten por la investigación porque los logros conseguidos son muchos. Históricamente, el avance científico nos expulsó a los humanos del centro del universo (Copérnico). A través de la evolución, nos mostró que somos el resultado de un juego de dados de millones de años (Darwin), de la relatividad del espacio y el tiempo o la energía y la materia (Einstein) y que sabemos muy poco incluso de nuestros propios pensamientos (Freud). La ciencia quizás representa uno de los objetivos más generosos de la humanidad porque los beneficiados no son los que la realizan. Además, ha contribuido a la comprensión del mundo que nos rodea y al desarrollo y utilización de prácticamente todo nuestro entorno. Como mencionaba anteriormente, es la obra colectiva más importante de la humanidad pues no hay nada más grande que contribuir a la lucha por el bien de la humanidad y la ciencia es uno de los caminos para conseguirlo, lo ha sido en el pasado y lo será aún más en el futuro. ✖





EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN MÉXICO

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

134