

RELACIONES PEDAGÓGICAS HISPANO-MERICANAS EN LA CONTEMPORANEIDAD

ANTONIO MOLERO PINTADO
Universidad de Alcalá

Queridos amigos¹:

Hace casi dos siglos, Simón Bolívar, el Libertador, escribía desde Jamaica unas cartas cuyo contenido no iba a resultar profético como tantos otros, pero representaban una de las más hermosas utopías que han sobrevolado por todo el tejido socio-histórico de Latinoamérica: “*Es una idea grandiosa –decía Bolívar- pretender formar de todo el Mundo Nuevo una sola nación con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tienen un origen, una lengua, unas costumbres y una religión, debería por consiguiente, tener un solo gobierno que confederase los diferentes estados que hayan de formarse*”. Pero este universalismo de nuevo cuño saltó hecho añicos desde el mismo momento de la independencia de las nuevas Repúblicas. Aferradas a sus nuevos destinos nacionales cada una vivió su devenir histórico desde perspectivas diferentes, aunque muchas veces los problemas, las inquietudes y los sobresaltos colectivos tuvieran una misma raíz. Pero en todos los casos, afloró la idea de la educación como un elemento indiscutible para configurar tanto la personalidad individual como la identidad colectiva de todos los pueblos que acababan de alcanzar la emancipación política de su antigua metrópoli. Unas veces para marcar diferencias con los antiguos colonizadores, otras para encontrar el rumbo de los destinos nacionales emergentes, pero siempre la educación como recurso supremo en este complejo tránsito de las construcciones nacionales respectivas.

Yo pretendo reflexionar sobre las relaciones pedagógicas hispanoamericanas tomando algunos hitos referenciales que considero significativos de todo este tiempo. Anticipo que no siempre las relaciones políticas generales entre España y sus antiguas colonias mantuvieron el mismo ritmo que las relaciones educativas, aunque, indudablemente, se influyeron recíprocamente. Las ideas, las doctrinas, las personas, las instituciones, las acciones culturales difusas, hasta los hechos casuales, contribuyeron a tejer y destejer un marco de afectos y desafectos que tardaría en cicatrizar. Con el propósito de centrar adecuadamente el tema de mi intervención, anticipo que me voy a tomar la licencia semántica de atribuir al término “contemporaneidad” –que figura en el título de esta conferencia- una extensión temporal que acaso no se corresponda con su verdadero significado. Más allá de la representación objetiva y cronológica, muchos hechos históricos encierran unos valores y unas realidades que les trascienden. Pues bien, yo apelo a este sentimiento de

“trascendencia” para abordar a lo largo de mis palabras un recorrido complejo cuyos dos polos extremos están representados, por una parte, en los momentos que siguieron a la emancipación de las repúblicas americanas, y por otra, con la consolidación en nuestro días a este lado del Atlántico, es decir en nuestro suelo y suelos afines, de la Unión Europea, esa realidad geográfica y política que el próximo año estará representada provisionalmente por veinticinco países. Como ya he anunciado, el núcleo generador de este análisis estará representado por la educación o por lo pedagógico, en sentido lato, y por las relaciones hispanoamericanas que alrededor de este fenómeno se han ido produciendo durante el este último largo siglo y medio de vida de nuestras historias recíprocas.

La emancipación política alcanzada por las nuevas repúblicas fue seguida de forma inmediata por programas o acciones encaminadas a lograr la emancipación cultural. Las críticas generalizadas hacia la herencia española, sirvieron de alimento para justificar ciertas legitimaciones autóctonas que no lograron ahuyentar las antiguas servidumbres. El ensayista mejicano Leopoldo Zea reflejó con dureza esta realidad:

“Emancipación dentro de la dura realidad del colonialismo –escribe Zea-. Realidad en la que ya se conjugan diversas formas de explotación como expresión de no menos diversas formas de dependencia. Juntas, la vieja explotación colonial, heredada del imperialismo ibero, ahora al servicio de las oligarquías nacionales, y la nueva explotación al servicio de los intereses del neo-imperialismo”.

Desde muy pronto los nuevos dirigentes emprenden un vasto programa de educación popular como el medio más eficaz para consolidar la independencia. Los métodos pedagógicos del cuáquero inglés, Joseph Lancaster, creador y difusor de las llamadas *escuelas mutuas*, prenden en las nuevas repúblicas avalados incluso por la propia palabra de Simón Bolívar. A partir de 1812, Lancaster emigra a América, huyendo de las persecuciones de la iglesia anglicana, logrando extender sus métodos por todas las colonias inglesas y América Latina. A España ya había llegado este movimiento, creándose en 1818 una escuela mutua en Madrid que significó el primer embrión de lo que más adelante habrían de ser las Escuelas Normales para la formación de los maestros y maestras. Precisamente, la primera escuela Normal de Maestros española comienza a funcionar en 1839 y unos años después, comenzarían a generalizarse instituciones

¹ Conferencia de clausura pronunciada el 4 de octubre de 2003 en el Simposio de Historia de la Educación en América

de este tipo por la mayoría de los países de lengua española.

Una muestra inequívoca de la liberación del pasado colonial fue puesto en juego por las nuevas clases directoras, al proclamar su admiración por los modelos organizativos y científicos de los pueblos sajones. Instalados progresivamente en el positivismo como forma de vida y en el liberalismo como forma política, van surgiendo iniciativas y proyectos pedagógicos donde la experiencia de países como Inglaterra, Estados Unidos y Francia, ocupan un lugar preferente. Un hecho relevante que cruza todo el siglo XIX en Europa y que probablemente constituyó una de las bases para el nacimiento de la que más tarde sería llamada Pedagogía Comparada, fue la serie de viajes que realizaron por diversos países personalidades relevantes tanto europeas como americanas vinculadas al mundo de la educación, de la política o simplemente de la administración del Estado. Su objetivo fue siempre estudiar y analizar las realizaciones educativas de vanguardia para incorporarlas, en su caso, a los diversos sistemas educativos nacionales. Es obvio destacar que, en ese tiempo, Europa era el referente obligado para la cultura del mundo y que, por consiguiente, estos viajes se realizaron a diversos países europeos.

La nómina de estos ilustres viajeros es verdaderamente amplia por lo que solamente voy a referirme a algunos. El primero de ellos fue Wilhelm von Humboldt, buen conocedor de España donde fue Embajador durante ocho años y, posteriormente, gran viajero y reformador del sistema educativo prusiano; Marc Antoine Jullien, político y periodista francés que describió, tras numerosas visitas, la experiencia educativa europea que luego dio origen a un libro de amplísima difusión; Madame Stäel, testigo directo de la revolución francesa, escritora de fama, autora de la célebre apología sobre Alemania; Robert Owen, el socialista utópico inglés, preocupado por las cuestiones sociales y fundador de esa efímera ciudad irreal que llamó *Nueva Armonía*; Victor Cousin, conocedor de las reformas prusianas sobre educación que sirvieron de base para la célebre Ley francesa de 1833 (Ley de François Guizot). Más tarde, surgirían otros casos, como los de Félix Pécaut, pedagogo francés, encargado por el famoso político Jules Ferry para realizar un viaje a Italia y conocer sus realizaciones educativas; y sobre todo, ya en los años finales del XIX, la obra de Edmundo Demolins, *¿En qué consiste la superioridad de los anglosajones?*, verdadero libro de cabecera para muchos políticos y gestores de la educación, donde se analizan los sistemas educativos de Alemania, Francia e Inglaterra.

Probablemente, el viaje que realizara a Europa el político estadounidense Horacio Mann, en 1843, sea el más interesante para el objeto del estudio que me ocupa. Durante seis meses, este Secretario de Educación del Estado de Massachussets, recorre Europa y visita sus instalaciones, especialmente los establecimientos filantrópicos y, sobre todo, sus escuelas. Horacio Mann se entusiasma con las realizaciones alemanas y, ante todo, por el trabajo y la formación de sus maestros. Dentro de los Informes anuales que Mann redacta en función de su

cargo político, el séptimo está dedicado a describir su viaje a Europa y fue el más importante de los doce que llegó a presentar. En él, así como en otras realizaciones posteriores, se diseñan las bases de lo que se ha considerado por antonomasia como la escuela pública americana. Pero su importancia no solo fue decisiva para su país, sino también para toda Latinoamérica ya que fue este modelo educativo el que más influencia ejerció en sus respectivas políticas educativas nacionales. Lo curioso es que a través de esta vía indirecta, muchas doctrinas pedagógicas europeas de las que también participaba España, llegan a las Repúblicas hispanoamericanas siguiendo los pasos de su poderoso vecino del Norte. Esta nueva dependencia, aceptada e impulsada por las nuevas elites intelectuales de esos países, contribuiría a disipar o al menos a poner sordina a una historia colonial llena de controversias, pero distaba aún mucho de configurarse como una política verdaderamente emancipadora de sus destinos colectivos.

Durante toda la centuria del siglo XIX se producen también viajes a Europa de personalidades relevantes latinoamericanas, que contribuyeron a hacer más denso este tejido de relaciones recíprocas en el orden pedagógico. No es hora de realizar un inventario, siquiera somero, de todos ellos. Pero sí de destacar los trazos gruesos de algunos que más incidencia tuvieron en el tema general de la intervención que estoy desarrollando. Por razones sobradamente conocidas, la figura de Domingo Faustino Sarmiento ocupa un lugar destacado, no sólo por la impronta política que tuvo en su país, Argentina, sino por su significación en el orden pedagógico. Viajó a Europa donde conoció directamente sus realizaciones educativas principales, y también a Estados Unidos coincidiendo con Horacio Mann.

Un colaborador eximio de Sarmiento fue José M^a Torres, un español nacido en Málaga, al que le cupo el honor de figurar en la primera promoción que salió de la Escuela Normal de Maestros de Madrid, entonces dirigida por el famoso pedagogo Pablo Montesino. Después de desarrollar una intensa labor profesional en España, José M^a de Torres llegó a Argentina en 1864, donde entre otros muchos puestos docentes, ocupó la dirección de la Escuela Normal del Paraná, a la que trató de infundir el espíritu fundacional que guió la creación de su querida Normal madrileña. Otro caso similar, aunque más tardío, es el del riojano Joaquín V. González vinculado a la Universidad de La Plata, donde creó una Sección de Pedagogía más tarde transformada en Facultad de Ciencias de la Educación. Años más tarde destacaría la figura del educador argentino Octavio Bunge, comisionado por su país para visitar diversos países europeos para conocer su realidad educativa. Fruto de esta visita fue la célebre obra *La Educación Contemporánea* —obra de gran difusión en el entorno académico español— donde el autor analizó tanto las doctrinas y principios inspiradores de la educación en el Viejo Continente.

José Pedro Varela fue conocido por sus contemporáneos como el Horacio Mann uruguayo. Buen conocedor de Europa, significó para su país lo que Sarmiento fue para Argentina. Coparticipe de ese código doctrinal que

alumbraba a los reformadores latinoamericanos, concibió la educación del pueblo como la base del progreso y de toda cultura democrática. En su calidad de responsable de la Dirección General de su país, creó un cuerpo de Inspectores responsabilizados de llevar a cabo las reformas emprendidas. Por cierto, entre ellos figuró un nutrido grupo de españoles del que las historias educativas generalistas facilitan muy pocos datos. Al menos, como sencillo testimonio de reconocimiento, deseo reproducir sus nombres: Andrés Dubray, Eugenio Ruiz Zorrilla, Federico Fernández Calvet, Valentín Astor, Jaime Ferrer y algún otro.

Pongo punto final a este breve acotamiento de pedagogos relevantes, citando al chileno Valentín Letelier. Conocedor directo de la realidad educativa alemana tras su estancia en Berlín, creó un Instituto Pedagógico en Santiago destinado a la formación del profesorado de segunda enseñanza. A través de él, se abrió un foco de penetración de la pedagogía alemana que afectó simultáneamente a varios países de la zona.

¿Pueden efectuarse algunas reflexiones de conjunto sobre las relaciones pedagógicas hispanoamericanas en esta centuria? Oficialmente, las relaciones educativas, quedaron afectadas, como no podía ser de otra manera, por el ritmo de las relaciones políticas generales. De la ruptura abierta en los años siguientes a la independencia, se pasó a unas décadas de distanciamiento como claramente lo demuestra el discurrir de los hechos acaecidos a una y otra orilla del Atlántico. La hegemonía de las doctrinas y del pensamiento europeo en general y estadounidense en particular, marcaron la ruta de los proyectos educativos que iban generando las nuevas Administraciones. Es verdad, también, que ciertas estructuras y cierto esquema de valores, principalmente relacionados con la Iglesia católica, pervivían en el cuerpo social actuando de contrapeso en el flujo de las iniciativas. Pero en la mayoría de los casos, el ímpetu de los reformadores se encaminaba por otros derroteros. Y este conjunto de hechos resultó especialmente significativo cuando en el último cuarto de siglo la mayoría de las nuevas Repúblicas elaboraron sus sistemas educativos nacionales. Pero con el cambio de siglo, surgieron nuevos argumentos en el horizonte. Por un lado la gestación progresiva de un antipositivismo que terminó ganando la batalla en el terreno del pensamiento; por otro, una revisión cuando no un rechazo, sobre la influencia ejercida por Estados Unidos. Por una o por otra vía, los países iberoamericanos estaban alumbrando su propio regeneracionismo, que es tanto como decir, la vertebración de sus propias señas de identidad.

El papel de España durante este tiempo también estuvo marcado por sus propias heridas. Sin embargo, este siglo convulso en el que se produjeron acontecimientos políticos muy relevantes -entre ellos diversas revueltas en Cuba-, fue también un siglo con una abundantísima producción legislativa que afectó directamente a la gestación del sistema nacional de educación que se estaba formando. Para España, en mi opinión, los países hispanoamericanos ya independizados seguían siendo un referente permanente pero en la sombra, lo que no evitó le

proliferación de grupos y personas tanto oficiales como privados que defendieran una política de acercamiento sobre bases nuevas. El estallido regeneracionista que España experimentó con la crisis finisecular fue, en alguna forma, similar al de los países de la otra orilla, por muchas que fueran condicionantes externos que marcaran las diferencias.

Hay hechos objetivos que demuestran que la lejanía americana para los pedagogos españoles, no fue ficticia sino real. Una publicación tan acreditada como el Boletín de Institución Libre de Enseñanza nos sirve para verificar estas palabras. Un trabajo titulado "*Política educativa hispanoamericana en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1877-1907)*" que realicé conjuntamente con mi compañera de docencia, la doctora M^a del Mar del Pozo, y que presentamos en un Congreso de historiadores de la educación de ambos continentes, celebrado en Bogotá en 1994, nos permitió constatar la ausencia casi total de artículos firmados por autores hispanoamericanos publicados en el Boletín. Solo algunas referencias indirectas en forma de noticias bibliográficas o puramente culturales rompían ese silencio tan relevante. Unos años antes, la profesora Eulalia Martínez Medrano, en su Tesis doctoral, había analizado desde una perspectiva descriptiva-bibliométrica todos los artículos del BILE publicados a la largo de sus 60 años de vida. Pues bien, solamente el estadounidense John Dewey figura entre los diez autores extranjeros de origen americano que más artículos publicaron en el Boletín. Deseo subrayar que, a pesar de sus diferenciaciones nacionales, muchos de ellos tenían un nexo común como era el sentirse precursores de ese movimiento pedagógico denominado la *Nueva Educación*. y que con diferentes denominaciones recorrió los espacios pedagógicos de vanguardia tanto americanos como europeos.

Otro ejemplo sobresaliente se refiere a la revista *La Escuela Moderna* cuyo primer número apareció en 1891 y el último en 1934. A lo largo de este tiempo tuvo tres directores de solvencia pedagógica bien acreditada, pero fue el segundo de ellos, Eugenio Bartolomé y Mingo, el que atrae mi atención. Anticipo que la figura de este educador, que por cierto nació en Argecilla, un pequeño pueblo no muy lejos de donde estamos, movió durante varios años mi interés investigador hasta que por fin pude publicar un denso libro sobre su trayectoria profesional y académica. Para muchos historiadores de la educación, Bartolomé y Mingo fue uno de los seguidores más brillantes en el terreno práctico de las propuestas pedagógicas sobre la primera infancia que desarrollara el magistral pensador alemán Federico Froebel. Pero no es por este hecho por el que le traigo a colación, sino en su calidad de director de *La Escuela Moderna* y por la iniciativa que tomó en esta publicación a partir de 1907, al crear la sección titulada *Crónica de la enseñanza en el extranjero*.

Si tenemos en cuenta que no existían corresponsales estables sino informadores ocasionales, las fuentes de información que Bartolomé y Mingo pudo utilizar solo pudieron provenir de un intercambio de publicaciones intenso y asiduo, cosa que efectivamente ocurrió. Todas

las informaciones correspondientes al otro lado del Atlántico se englobaban bajo la rúbrica de *América* y, dentro de ellas, los países se trataban por separado para analizar sus iniciativas de un modo más específico. Mingo se sirve de los periódicos de información general, así como las revistas especializadas más importantes, de tal forma que, el seguimiento de las fuentes utilizadas convierte a las *Crónicas* en un elemento insustituible para conocer la variedad y orientación ideológica de este tipo de prensa en los países de habla española. A través de ellas nos enteramos de los movimientos de opinión, de los problemas profesionales, de los proyectos oficiales u oficiosos de reformas posibles, en fin, de los procesos de implantación de una educación nacional en los diferentes países tratados.

Por muy diversas y relevantes razones, hay que citar a otro educador –muy próximo a Mingo con el cual compartió diversas iniciativas– que fue Pedro de Alcántara García Navarro. Su estela doctrinal llena un amplio espacio de la Pedagogía española del último tercio del siglo diecinueve. Colaborador de Fernando de Castro en la conocida Escuela de Institutrices de Madrid donde explicó la clase de Pedagogía sobre el sistema de Froebel, primera de esta tipo que se estableció en España, fue, posteriormente, responsable de la cátedra de contenido similar en las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras de Madrid. A él se debe la obra más importante que se escribiera en esos años sobre la doctrina froebeliana –*Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel*– que sirvió de consulta obligada para cuantos maestros españoles quisieron conocer y practicar dicha disciplina. Pero aparte de esta experiencia docente, García Navarro fue un prolífico escritor de obras pedagógicas, entre ellas su famosa *Teoría y práctica de la educación y de la enseñanza*, publicada en siete volúmenes. Pues bien, según ha estudiado la profesora Gabriela Ossenbach en un interesante artículo publicado en 1992 –*Pedro de Alcántara García y las relaciones pedagógicas entre España e Hispanoamérica a finales del siglo XIX*–, las obras de este autor tuvieron una prolija difusión en los ambientes pedagógicos hispanoamericanos e incluso llegaron a manejarse con asiduidad en las Escuelas Normales de algunos países, circunstancia que favoreció la extensión de su pensamiento. Aquí se abre una nueva fuente de investigación, ya reclamada por la citada profesora y que yo suscribo plenamente, sobre la incidencia real que tuvieron los manuales españoles de ciertos autores entre los profesionales de la educación americanos en base a la afinidad doctrinal, técnica e idiomática. A buen seguro que esta corriente de penetración silenciosa pero efectiva, actuó como un excelente revulsivo para reactivar unas relaciones necesitadas de nueva savia.

Por una vía o por otra, las relaciones pedagógicas hispanoamericanas en el último tramo del siglo XIX comienzan a retomarse, principalmente a través de iniciativas privadas, entre ellas, los distintos Congresos Pedagógicos celebrados en España. El primero de ellos se celebró en Madrid en 1882, pero sin duda, el que mayor relevancia tuvo para el tema de mi conferencia fue el

celebrado en Madrid en 1892, el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués Americano que se enmarcó en los numerosos actos culturales que se organizaron en España para conmemorar el cuarto centenario del descubrimiento de América. El presidente de la comisión organizadora fue Rafael M^a de Labra, un español nacido en La Habana, discípulo de Julián Sanz del Río, diputado por Cuba, Rector de la Institución Libre de Enseñanza y destacado representante de los movimientos educativos de vanguardia surgidos en ese tiempo. El Congreso que fue multitudinario –asistieron 2.650 congresistas, de los que 148 procedían de ultramar– tuvo entre otros efectos, el de reiniciar algunos frentes de la colaboración educativa hispanoamericana. Así lo entendió el embajador de Méjico, Vicente Riva Palacio, representante de estos países, en una breve salutación dentro de la jornada inaugural; y también. Juan B. Zorrilla de San Martín, Ministro plenipotenciario del Uruguay, en la sesión de clausura en la que subrayó la honda vinculación existente entre todos los países de Hispanoamérica y España.

La verdad es que entre los acuerdos del Congreso, figuraron conclusiones para un programa pedagógico hispanoamericano que superaban en ese tiempo, las mejores perspectivas. Nunca se había formulado un proyecto de tanto calado y con tanta proyección en las relaciones de los países de la comunidad hispánica. Pero como una cosa eran las actividades profesionales y otras los acuerdos políticos entre las diferentes naciones, las mejores iniciativas de los congresistas de 1892 cayeron en el vacío. Ocho años después, el claustro de la Universidad de Oviedo, presentó a un nuevo Congreso Hispanoamericano nueve Proposiciones, de las cuales, de la quinta a la novena hacen referencia a la educación. No deseo resistirme a la tentación de reproducir literalmente los párrafos más significativos:

“Proposición Quinta. Se reitera el voto del Congreso Pedagógico hispano-portugués americano de 1892, sobre la fundación de un Instituto Pedagógico en el cual se eduquen maestros uniformemente preparados para la enseñanza de los españoles en ambos continentes.

Proposición Sexta. Establecimiento de una enseñanza superior internacional iberoamericana, que permita la frecuente comunicación del personal docente de los países convenidos, sin afectar a la organización de los respectivos establecimientos oficiales.

Proposición Séptima. Completa reciprocidad de títulos profesionales.

Proposición Octava. Establecimiento de lecciones y cátedras de Historia y Geografía de Portugal y de América en las escuelas primarias y en los Institutos de España. ...Recíprocamente, creación en los diversos grados de la enseñanza pública portuguesa y americana, de estudios relativos a la Geografía, Historia e Instituciones actuales de España.

Proposición Novena. Organización del cambio permanente de publicaciones entre los centros docentes de las naciones congregadas”.

El escrito lleva fecha de octubre de 1900 y a pie de firma, apellidos bien ilustres para la historia educativa y cultural de España. Entre ellos: Adolfo Buylla, Leopoldo Alas, Adolfo Posada, Aniceto Sela y Rafael Altamira.

Lamentablemente, un proyecto de tanta significación no consiguió ganarse el apoyo oficial. En 1905, Antonio Atienza, director de la revista *España*, de Buenos Aires, escribía:

“Estas consideraciones nos llevan como por la mano a la conclusión de que hoy por hoy es irrealizable el proyecto de fundar una Universidad hispanoamericana, porque faltan las condiciones esenciales para ello. Lo cual no quiere decir que esas condiciones no puedan existir en un mañana mas o menos remoto, aunque nunca cercano, si hemos de juzgar por síntomas recientes....Lo único que ahora decimos es que en la hora presente, el pensamiento de crear una institución universitaria, donde cultiven la ciencia españoles y americanos, es irrealizable”.

Antonio Atienza, después de proponer como fórmulas alternativas los intercambios temporales de profesores, concluye afirmando:

“En fecha cercana se han cambiado comunicaciones entre el emperador de Alemania y el presidente de Estados Unidos, para poner en práctica ese mismo procedimiento, con lo cual han demostrado Guillermo II y Roosevelt que tienen más sentido real de la vida que nosotros, los eternos soñadores de la historia”.

Pero las preocupaciones americanistas en nuestro país iban a encontrar una feliz continuación. En 1908, con motivo de la celebración del tercer centenario de la creación de la Universidad de Oviedo, acude a la capital asturiana Juan Miguel Dihigo, representando a la Universidad de La Habana. Como fruto de estos encuentros, el Rector de la Universidad ovetense Fermín Canella se compromete a enviar a América un profesor de su propia Universidad, para impartir conferencias y conocer de primera mano la realidad educativa de aquellas Repúblicas. La designación recae en Rafael Altamira. En términos generales, el viaje de Altamira a América que se desarrolló durante diez meses –junio de 1909 a marzo de 1910– supuso un punto de inflexión en las relaciones culturales hispanoamericanas. En este tiempo pronuncia cerca de trescientas conferencias en centros de Argentina, Uruguay, Chile, Perú, Méjico, Cuba y Estados Unidos, y establece relaciones con los principales centros educativos de los países visitados. El conocimiento en detalle de las actividades desplegadas por Altamira en tierras americanas produce verdadero vértigo por su intensidad y amplitud. Desde cursos sobre la metodología de la historia, pasando por la historia del derecho español, la extensión universitaria, la crítica literaria, el arte, la pedagogía, todo ello complementado con las visitas a instituciones y a las colonias españolas de esos lugares. Su regreso a España fue apoteósico, recibiendo el aplauso general tanto de las instituciones educativas como del propio Gobierno. También fue recibido por el Rey, al cual, en presencia del Ministro de Instrucción Pública, le entregó un informe donde se glosaban los

medios prácticos para organizar las relaciones hispanoamericanas. Entre las medidas propuestas, se incluían las siguientes:

- Crédito especial para intercambios de profesores con las Universidades hispanoamericanas.
- Envío de pensionados para estudiar los diferentes aspectos de la vida social, económica e intelectual de América.
- Escuelas para emigrantes.
- Franquicia de Aduanas para el envío de libros y material de enseñanza.
- Ayudas a las delegaciones de escolares españoles para asistir a los Congresos de estudiantes hispanoamericanos.
- Mejoramiento del Archivo de Indias.
- Establecimiento en Madrid de un Centro Oficial de Relaciones Hispanoamericanas.

Altamira continuó su periplo político y docente en los años que siguieron a su viaje a América. Entre 1911 y 1913, fue nombrado Director General de Primera Enseñanza, Dirección recién creada dentro del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y que habría de ser el eje de la política educativa durante los años siguientes. En 1914, es nombrado catedrático de la Universidad Central para explicar la asignatura *Historia de las instituciones políticas y civiles de América*.

La importantísima contribución a la investigación y la docencia en España que protagonizó la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, organismo creado en 1907 y desaparecido en 1936, no tuvo repercusiones directas de importancia en el ámbito hispanoamericano. Es evidente que la política de pensionados de la Junta se dirigía casi exclusivamente a centros de investigación y docencia europeos y que por consiguiente no caían dentro de su ámbito de acción, los países del otro lado del Atlántico. De todas formas, y según estudios específicos sobre el citado organismo –como los llevados a cabo por la doctora Teresa Marín– detectamos alguna excepción a través de las llamadas *Misiones Especiales*, que era una fórmula habilitada por la Junta para auspiciar y financiar encuentros científicos o académicos en el extranjero a personalidades relevantes españolas, que naturalmente no podían confundirse con los pensionados habituales que se seleccionaban con otros objetivos. Pues bien, de acuerdo con estos conceptos, son cuatro los casos que en diferentes años y por diversos motivos acuden a varios países hispanoamericanos: Adolfo Posada, María de Maeztu, José Castillejo Duarte y Luis de Zulueta. Por los actos y los tiempos que transcurren en sus lugares de destino, hay que situar estos viajes en la línea americanista de nuevo cuño ya trazada por Altamira en los años precedentes.

No siempre las relaciones pedagógicas hispanoamericanas transcurrieron por la vía oficial o por las redes académicas habituales. Hay hechos, situaciones y personas verdaderamente relevantes que no se inscriben en

esta tendencia y que, sin embargo, desarrollaron una tarea profunda en determinadas facetas educativas. El uruguayo Joaquín Torres García es uno de los casos que quiero recoger. El nombre de este artista está unido en el presente a una de las corrientes pictóricas más acreditadas del siglo XX, como fue la del constructivismo, y su obra se cuelga hoy en los más acreditadas pinacotecas de todo el mundo. Pero Torres García tuvo unos inicios profesionales mucho más modestos, y también más unidos al tema que vengo desarrollando. El regreso familiar a España, concretamente a Barcelona, en los años postremos del siglo XIX, sitúa a Torres García en los inicios de su vida profesional que terminaría vinculándose al mundo del arte. Pero desde 1907, desarrolla una experiencia pedagógica que iba a determinar su vida. A partir de ese año empieza a impartir cursos de dibujo y manualidades en la Escuela Mont d'Or, un centro educativo experimental que había sido fundado en 1905 por el conocido educador catalán Palau i Vera. Allí conoce de las manos del director, las teorías pedagógicas del alemán Friedrich Froebel que él traslada de forma inmediata al mundo de la creación infantil, del juego espontáneo y de las habilidades manuales. Ese será el origen de un célebre material didáctico ejecutado en figuras elementales en madera, que se pueden descomponer, ser transformadas y finalmente reconstruidas. El mundo imaginario de Torres García encuentra en las teorías froebelianas su fundamentación científica, teorías que ya no le abandonarán nunca. Los nuevos espacios creadores que perfila se incorporan a la primera infancia, a los kindergarten, y supondrán un viento renovador en este nivel educativo. Los juguetes de Torres García alcanzarán pronto fama mundial, sobre todo después de su estancia en Nueva York —donde fundó la célebre Compañía Aladín Toys— y en París. Los últimos años de su vida transcurrieron de nuevo en su país, concretamente en Montevideo, ciudad en la que patrocinó un movimiento recuperador del arte de talla internacional.

La vida política española de finales del primer tercio del siglo último, es prodiga en acontecimientos de toda índole, muchos de los cuales terminarían vinculándose al mundo de lo educativo. Personajes de la vida pública participan en la efervescencia que genera la incertidumbre política del momento y preparan sus acciones de futuro. Hay un hombre de este tiempo que desde mi punto de vista, tiene una especial importancia. Me refiero a Rodolfo Llopis Ferrándiz. Este conocido político, afinado en el socialismo, miembro destacado de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), y profesor de Escuelas Normales, iba a protagonizar un verdadero liderazgo en unos años cruciales de la vida española. Entre sus actividades de vanguardia este hombre, como tantos otros, mira a América, y en 1930 acudirá a Montevideo para participar en la II Convención Internacional del Magisterio Americano, representando a diversos colectivos sindicalistas europeos. El él participaron 13 países a través de 150 delegados, a los que transmitió mensajes personales de personalidades como Buisson, Barbusse, Cossío y Unamuno. Posteriormente y durante seis meses, Llopis amplió su recorrido a lo largo de varios países sudamericanos en los que pronunció

numerosas conferencias. Su reconocimiento público en los medios profesionales en estas naciones del otro lado del Atlántico fue notorio, como bien lo atestiguan los numerosos testimonios periodísticos de la época. Llopis regresó a España en las vísperas republicanas con un bagaje experiencial que le hacía presagiar los mejores augurios en el cambio de régimen que se vislumbraba tras la desaparición de la Dictadura del general Primo de Rivera. Los hechos confirmaron estas expectativas, y el 18 de abril de 1931 es nombrado Director General de Primera Enseñanza, una vez proclamada la Segunda República española. Había llegado la hora de gobernar.

La Segunda República generó muchas expectativas de todo tipo, pero especialmente, en el ámbito educativo. Y curiosamente, la pedagogía revolucionaria que algunos de estos nuevos gobernantes aspiran incrustar en sus programas, tienen resonancias americanistas. Marcelino Domingo, primer Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes republicano, dejará testimonios muy directos y aclaratorios en este sentido. En un libro publicado en 1934 titulado *La experiencia del poder*, cuando ya las tareas en el Ministerio citado eran historia, escribirá lo siguiente para justificar determinadas acciones de la política seguida:

“La actividad a la que había de subordinar las demás, era esta: dar rápidamente a España las escuelas que necesitaba para que los deberes de la cultura primaria se cumplieran en su integridad. Esta fue la de Ferry en Francia al instaurarse definitivamente la República; fue la de Vasconcelos en Méjico cuando por la República se comprendió que sin la cultura del indio, el indio, mordido por todos los fanatismos, inestable, influible, estaría a merced de las más diversas corrientes de opinión que se produjeran contra la democracia”.

El lustro republicano no fue un espacio suficiente para desarrollar todos sus postulados, por la cortedad del tiempo y por lo accidentado de su política interna. Pero al menos, sí para expresar su voluntad institucional de la manera más noble posible. Y así en el artículo 50 de la Constitución aprobado en diciembre de 1931 se decía:

“El Estado atenderá a la extensión cultural de España, estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y, preferentemente, en los países hispanoamericanos”.

La guerra civil de 1936 y la consabida postguerra provocó un cambio de actitudes sobre las relaciones españolas internacionales y, naturalmente, con América Latina. Un excelente libro publicado por Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla con el título: *Imperio de papel. Acción cultural y política exterior durante el primer franquismo* nos muestra cómo la naturaleza de estas relaciones estuvieron mediatizadas por factores de muy diversa naturaleza. Y entre ellas, la necesidad logística de relanzar sobre aquellas tierras una especie de prolongación espiritual, de comunidad cultural *“susceptible de actuar como fermento de afinidad por encima de las situaciones políticas o intereses económicos”.* Pero más allá de los esfuerzos gubernamentales y de las políticas regionales,

la propia intrahistoria de estas relaciones iba escribiéndose con letra propia, a veces con caracteres bien distintos a los previstos por sus responsables.

Este conjunto de acontecimientos –a pesar de su dramatismo– permitió aflorar una de las más fecundas y entrañables relaciones pedagógicas entre España y algunos países de habla española aunque estas tuvieran una base política. Me refiero a los hombres, mujeres y niños del exilio, y también a las instituciones educativas que surgieron al otro lado del atlántico. Es un episodio complejo, con muchas manifestaciones e iniciativas por lo que yo sólo puedo pasar sobre él de forma simbólica, esto es, refiriéndome a las instituciones del exilio en Méjico por un lado, y a dos educadores que enraizaron sus saberes, respectivamente, en Argentina y Cuba como lo fueron Lorenzo Luzuriaga y Herminio Almendros.

1937 fue el año de los “niños de Morelia”, en Méjico, año en el que un grupo de varios centenares de niños españoles conocieron el exilio. La recepción entrañable del presidente de ese país, Lázaro Cárdenas, permitió crear la *Escuela Industrial España-Méjico* que fue un verdadero hogar para los recién llegados. Después surgieron otras instituciones en diferentes lugares como el *Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón*, el *Instituto Luis Vives*, el *Grupo Escolar Cervantes*, el *Instituto Escuela Cervantes*, la *Academia Hispano Mexicana* y el *Colegio Madrid*. Para la mayoría de aquellos nuevos escolares en tierra ajena, la vida les había pasado página, una página dramática y singular que ellos asumieron desde la incompreensión de sus existencias infantiles. Pero estos centros significaron también otra realidad para los propios equipos de gobierno, para los profesores y en general para quienes hicieron realidad una comunidad educativa surgida al calor del afecto político. Estas instituciones educadoras fueron mucho más que unos lugares dispensadores de una cultura elemental y media, y de unos títulos que habilitaban para la actividad laboral o académica. Fueron también unos lugares para el recuerdo y la nostalgia y, asimismo, unos canales de enlace con la mejor tradición pedagógica española de carácter liberal representada por la Institución Libre de Enseñanza. El espíritu de Francisco Giner de los Ríos impregnó muchos de los proyectos educativos surgidos en el generoso país de acogida, curiosamente, en unos años en los que la Institución era perseguida y liquidada en la tierra que la vio nacer.

Hoy, muchos de los centros citados permanecen aún vivos aunque administrados, regidos o utilizados por personas que representan ya la cuarta generación respecto a aquellos que pisaron por primera vez sus aulas. Sirvan, al menos, estas palabras como testimonio sincero de una gratitud que nunca debería permanecer en zona de sombras.

Lorenzo Luzuriaga Medina, un educador bien estudiado entre otros por el profesor Herminio Barreiro, fue un hombre clave para comprender la evolución de la ciencia pedagógica española, especialmente en la primera mitad del siglo pasado. Alumno de la Escuela Superior del Magisterio madrileña, becado por la Junta para Amplia-

ción de Estudios, Secretario del Museo Pedagógico, Inspector de Primera Enseñanza, director de la Revista de Pedagogía, son algunos de los hitos que jalonaron su intensa vida profesional. Hombre muy afín a la Institución Libre de Enseñanza y a otros círculos liberales entre los que destacó Ortega y Gasset, siempre brilló por su hondura intelectual en los ambientes no solo educativos sino también en los políticos. Pero como a tantos españoles, la guerra civil marcó un nuevo rumbo en su vida. Argentina fue su nuevo destino y allí reorganizó sus planteamientos académicos. Catedrático de Historia de la Educación y de la Pedagogía en la Universidad de Buenos Aires, inició desde aquí una intensa labor divulgadora en torno a las Ciencias pedagógicas plasmada en innumerables obras de esta especialidad que inundaron el mercado editorial. Sus constantes viajes como conferenciante y director de cursos en otras Universidades americanas le acreditan como uno de los intelectuales más significativos en las disciplinas que cultivó. Asimismo, fundó la conocida editorial Losada, radicada en Buenos Aires, y la célebre “Biblioteca pedagógica” que también dirigió y que estuvo nucleada en torno a esta empresa editorial. Es decir, revivió o sembró en su querida América muchos de los planteamientos que alumbrara en España cuando un viento de reforma creadora inspiró los ideales de la generación a la que pertenecía.

En esos años de franquismo duro, donde la censura y las limitaciones intelectuales y políticas estaban siempre presentes, la figura de Luzuriaga –como la de otros muchos contemporáneos– escapó al conocimiento de las nuevas generaciones universitarias. Sólo algún libro ocasional editado en Losada nos permitía seguir, indirectamente, el rastro de los trabajos de un hombre que recreó en su “aventura americana” –lo digo expresamente con sarcasmo– los mejores proyectos de su tiempo español. Con motivo del trigésimo aniversario de su muerte, que ocurrió en 1959, tuve ocasión de participar en las Primeras Jornadas de Educación celebradas en su ciudad natal, Valdepeñas, dedicadas precisamente a homenajear a tan ilustre manchego. Creo que fue la primera vez que su figura recobrada tomó cuerpo en la España democrática.

Herminio Almendros tuvo un recorrido académico similar al de Luzuriaga frecuentando, entre otros, los ambientes liberales liderados por los hombres de la Institución Libre de Enseñanza. Ejerció como Inspector de Primera Enseñanza en varias provincias, aunque fue Barcelona donde más tiempo dedicó a sus tareas profesionales, y también como profesor de la Escuela Normal en esa misma ciudad. Buen conocedor de la obra del pedagogo francés Celestin Freinet al que dedicó muchos años de trabajo, publicó el libro *La imprenta en la escuela* dentro de la tarea editorial llevada a cabo por la Revista de Pedagogía. A partir de 1939, y gracias a las gestiones de su amigo Alejandro Casona, se exilió en Cuba donde realizó una intensa actividad docente principalmente en la Universidad de Oriente y en su escuela práctica, donde pudo desarrollar todo el caudal pedagógico acumulado en España. Comprometido desde los inicios con el espíritu programático de la revolución iniciada por Fidel Castro en ese país, ocupó diversos cargos públicos

como los de Director de la Editora juvenil, presidente de la comisión de Español de la Dirección General de Formación de Personal Docente, y otros. Su vida y su destino profesional se aquietaron siempre en este ambiente socio-político hasta su muerte, acaecida en 1974. Curiosamente, once años después, en 1985, su hija María Rosa Almendros editó un libro con material inédito de su padre cuyo título fue: *La escuela moderna ¿Reacción o progreso?*, donde se describen elementos interesantes sobre los primeros años de la revolución. Los restos de este ilustre albaceteño descansan en el Panteón de los Mártires de la Campaña de Alfabetización.

La restauración democrática en España acaecida, fundamentalmente, desde la aprobación de la Constitución de 1978, supuso un vuelco en las convicciones ideológicas y en el ordenamiento normativo de la sociedad española. En el campo estrictamente educativo, varias leyes orgánicas han creado un espacio ajustado a la nueva realidad. Desde los primeros años infantiles hasta los niveles máximos de la enseñanza universitaria han recibido los impactos de un cambio que afectó a todos los planos del sistema docente. Sólo la consideración del hecho autonómico en el sector universitario sería suficiente motivo para analizar las variables que hoy se ofrecen al estudiante español. Pero, tal vez, lo más interesante no sean las políticas de alto fuste que se acuerdan en los despachos ministeriales, ni las reuniones intergubernamentales convocadas para recrear espacios de colaboración, sino esa red autónoma y recíproca de relaciones institucionales y personales que surgen al calor de los encuentros directos. Y es que los cambios no son únicamente los producidos del lado de acá, sino también los que surgen en la otra orilla gracias al empuje de personas o grupos que defienden una nueva dinámica.

Probablemente uno de los indicadores de este nuevo estado de cosas se refiera al número de Tesis Doctorales realizadas por estudiantes hispanoamericanos en España durante el último cuarto de siglo. No considero prudente ofrecer una cifra rigurosa porque las estadísticas no suelen estar al día, y tampoco las Universidades afectadas facilitan a los organismos centrales con la debida prontitud este tipo de datos. Pero, aunque sólo sea a modo de aproximación a una tendencia creciente, la Base de Datos de Tesis Doctorales (TESEO) del Ministerio de Educación y Ciencia registra 147 en la última década, de las que un diez por ciento aproximadamente se corresponden con materias educativas. Me consta que estas cifras van a aumentar exponencialmente en un plazo inmediato dado el número creciente de programas de Doctorado que actualmente han suscrito las Universidades españolas con las americanas. Lo cual indica un interés indudable del estudiantado de aquellas tierras no solo por seguir unos cursos de calidad acreditada, sino por la obtención de un título académico en la órbita de la Unión Europea sobre la cual me referiré dentro de unos momentos. Y fijense que hablo del tercer ciclo de sistema universitario español, no de aproximaciones oficiosas bien sean Master, Magíster, Cursos Superiores de Perfeccionamiento y otros, cuya validez profesional está sujeta a las condiciones de la entidad pública o privada que los imparte.

Desde 1992 la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) puso en marcha un programa denominado Intercampus para ayudar al intercambio de profesores y estudiantes iberoamericanos. Fue y es un programa ambicioso que ha facilitado la movilidad en el sector universitario de muchos docentes y discentes de ambas orillas. Pero como ocurre en todo proyecto, determinadas iniciativas necesitan ser realimentadas permanentemente con nuevos estímulos. Tengo la impresión -impresión realizada a distancia, pues hace tiempo que no tengo una participación directa- que algo de esto puede ocurrir ahora en estas convocatorias. Quizás la revisión de los contenidos y los compromisos académicos recíprocos, unido a un aumento en la financiación, puedan ayudar a revitalizar una actividad tan prometedora en sus orígenes.

La movilización de la sociedad científica en el ámbito educativo es otro factor determinante que debe ser destacado como representativo de nuestro tiempo. Y porque considero que la mejor expresión del pensamiento científico de estos colectivos se expresa precisamente a través de sus reuniones periódicas, bien sean Congresos, Simposios o Coloquios, un simple acercamiento a este tipo de convocatorias me permite detectar la temperatura con que las relaciones pedagógicas hispanoamericanas son enfocadas. Pues bien, yo diría que hay un movimiento creciente en torno a esta realidad y que prácticamente no hay reunión de esta naturaleza donde las cuestiones digamos, americanistas, no tengan fuerte presencia. Y me refiero tanto a la historia pasada como la presente. Por ejemplo, la Sociedad Española de Pedagogía, con una fuerte tradición a sus espaldas en la organización de Congresos pedagógicos, celebró su reunión del año 2000 que tuvo lugar en Madrid, bajo la rúbrica de XII Congreso Nacional y I Iberoamericano. Estuvo dedicado a analizar la educación en el tercer milenio. El próximo previsto -esta Sociedad convoca sus Congresos cada cuatro años- tendrá lugar en Valencia en el 2004 y se corresponderá con el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano, siendo su tema central el estudio de la educación en los contextos multiculturales.

En el año 1999, tuvo lugar en España, precisamente en la Universidad de Alcalá, el XII Congreso Internacional de la ISCHE teniendo como tema central el papel del manual escolar en la educación. A pesar de las condiciones necesariamente impuestas por la organización del Congreso para limitar el número de asistencias, la presencia de educadores iberoamericanos fue muy numerosa. Funcionaron Secciones paralelas constituidas por profesorado de estos países y hubo gran número de comunicaciones pertenecientes a sus problemáticas respectivas. La inclusión progresiva de la temática educativa iberoamericana en estos contextos globalizadores y mundiales, supuso también un ensanchamiento de las bases de análisis de los problemas de siempre y una presencia creciente de los países de habla española en contextos dominados por la influencia anglosajona y de otras zonas de Europa.

Con el mismo significado debo referirme a las actividades desarrolladas por la Sociedad Española de Historia

de la Educación (SEDHE) a través de sus Coloquios de cada bienio. El número de Coloquios organizados por esta entidad llega ya a doce, incluyendo el celebrado este último verano en la Universidad de Burgos. En todos ellos hubo estudios específicos sobre Hispanoamérica, principalmente, en forma de Comunicaciones. Cito entre los más recientes, el celebrado en la Universidad de Murcia en 1998 sobre el tema *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*.

Para ultimar estas ligerísimas referencias corporativas e institucionales quiero recordar a la Universidad Nacional de Educación a Distancia cuyas enseñanzas, precisamente por ser una Universidad abierta, se extienden por muchas zonas del mundo entre ellas las americanas. Recientemente, esta Universidad ha creado un Instituto Universitario de Investigación donde se agrupan todos los Centros y Secciones interesadas por materias que escapan a los currícula oficiales. Entre los primeros figura el Centro de Investigación MANES cuya línea básica de investigación es la catalogación y análisis de los manuales escolares producidos en España y América Latina durante el período 1808-1990. Pues bien, son 17 las Universidades de aquel continente asociadas a este proyecto procedentes de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Méjico y Uruguay. Otras tantas son españolas, entre ellas la de Alcalá, cuya presencia en dicho proyecto me honro en representar.

Cabría hablar dentro de este macrocuadro global que estoy describiendo, de otros indicadores sectoriales muy representativos para el tema que me ocupa como las publicaciones de libros, informes, monografías, pero ello excede el marco de mis preferencias para esta ocasión. Ello no es óbice, sin embargo, para que cite algún caso concreto que me parece totalmente acreedor a este recuerdo. Se trata de una obra escrita por el Inspector Central de Educación, Eduardo Soler Fierrez con el siguiente título: *Fuentes documentales para el estudio histórico-comparado de la Inspección educativa en España y en Iberoamérica*. Es un libro recopilatorio clave para la investigación comparada de este servicio fundamental de cualquier sistema educativo.

El panorama político europeo de este último medio siglo ha sido pródigo en iniciativas. Sin duda alguna, uno de los más significativos se produjo en 1957, cuando seis países –los del Benelux, Francia, Italia y la entonces República Federal Alemana– firmaron el tratado de Roma por el que se constituyó la Comunidad Económica Europea. Progresivamente, lo que en ese año era poco más que un acuerdo económico y aduanero, fue cobrando nuevas perfiles. Según crecían sus miembros, se ensanchaban también los objetivos que terminaron afectando aunque de forma lenta, a lo que podríamos llamar problemas sociales. Formalmente, España se sumó al carro europeo en 1985 cuando ya había dejado atrás las décadas de franquismo y se había instalado la democracia, esto es, cuando ya eran doce los miembros de este proyecto comunitario.

No puede decirse que las inquietudes educativas de la comunidad fuera un ingrediente destacado en las dos

primeras décadas de su constitución. De hecho, hasta 1971 no tuvo lugar la primera reunión de los Ministros de Educación de “los doce” lo que revela su escasa sensibilidad hacia este sector. De la coordinación económica se pasó, a la arancelaria, a la aduanera, al tránsito de personas y mercancías, a la unificación de pasaportes, a la moneda única y a las políticas financieras, al convenio de Schengen, a la firma del Acta Única, al Tratado de Maastricht, al de Amsterdam, y ahora se redacta lo que será próximamente la Constitución de la Unión Europea que equivale a la antesala de la unión política de los 25 miembros que compondrán la Unión en el año 2004.

Las políticas educativas comunitarias no han sido ajenas a este proceso integrador, o mejor, armonizador, que ha acompañado todo el proceso de reformas. Aunque, formalmente, nunca se ha defendido la tesis de homogenizar los respectivos sistemas educativos nacionales, sí es verdad que de una forma progresiva se han ido estableciendo normas en todos los niveles que, por lo que se refiere al ámbito universitario, se materializaron recientemente en los acuerdos de Bolonia. Estos acuerdos, unidos a los que se avecinan, están poniendo nuevas bases a la vertebración de la enseñanza superior en todas sus dimensiones –desde las puramente estructurales hasta las referentes a los contenidos académicos y la homologación de carreras y de títulos– lo que equivale a reconocer que estamos poniendo la cimentación de un nuevo edificio universitario europeo, cuya inauguración formal está prevista para el año 2010.

España está inmersa en esta dinámica de cambio educativo. Ha tenido que girar su vista hacia Europa porque así lo está exigiendo el guión de los compromisos acordados en Bruselas y que son de obligado cumplimiento. Se está produciendo una imparable trasferencia de soberanía de los Estados miembros a los órganos comunitarios y esta circunstancia parece ya inmodificable. En mi opinión, este hecho puede terminar modificando a corto y medio plazo a las relaciones educativas hispanoamericanas, como ocurre con determinadas políticas generales, entre ellas las de seguridad y tránsito de ciudadanos, que ya han afectado a las relaciones bilaterales de España con aquellos territorios. El caso de Colombia donde ha vuelto a exigirse el visado para los naturales de este país que deseen trasladarse a España, es un claro ejemplo de lo que se avecina.

La revisión de las carreras es el paso previo necesario para la homologación de títulos universitarios. Pero sin esta homologación no habrá lugar a las opciones académicas y profesionales. En nuestro país – y esto hubiera parecido una quimera solo hace unos años– los puestos docentes están abiertos a los naturales de los países de la Unión, aunque sean pocos los casos que se producen. Con Hispanoamérica esta situación es impensable a pesar de nuestro largo pasado lleno de encuentros y desencuentros. A la luz de estos hechos, no resulta muy aventurado pronosticar que, para mantener los modelos de equivalencia, esta armonización deberá saltar el Atlántico y reflejarse en las políticas educativas nacionales de esas zonas. Los problemas que se avistan para lograr unos objetivos de esta índole son muy variados, pero destaco entre ellos los económicos.

A pesar de los esfuerzos llevados a cabo en América Latina preferentemente durante la última década, para actualizar las estructuras económicas, institucionales y políticas con la finalidad de revitalizar su calidad de vida, la verdad es que este objetivo fundamental no se ha conseguido salvo algunas excepciones. Eso que globalmente denominamos como bienestar social –donde se encuentran, entre otras, las políticas sobre educación- no ha mantenido el ritmo de crecimiento que habían formulado sus patrocinadores. Ramón Casilda Béjar, subrayaba hace unos meses en un aclaratorio artículo publicado en el diario *El País*, con el título de *América Latinoamericana en la encrucijada de caminos*, que la inversión extranjera directa en América Latina ha experimentado un espectacular descenso en los últimos cinco años. Y lo más dramático es que al mismo tiempo que la inversión externa se reducía, se venía abajo el ahorro interno con lo cual se disparaban los índices de riesgo de las respectivas economías nacionales. Malos tiempos para invertir en sectores como la educación.

Pero los indicadores económicos no lo son todo para valorar a un país, también hay que tener en cuenta sus potencialidades sociales. En el mes de septiembre pasado, esto es, hace solo unas tres semanas, ha tenido lugar en la localidad boliviana de Tarija, la decimotercera Conferencia Iberoamericana de Educación. En ella el

Ministro de Educación de Brasil, Cristovam Buarque, hizo una propuesta verdaderamente revolucionaria que fue aprobada por unanimidad. La propuesta fue esta: demandar una mayor ayuda internacional de carácter económico y, sobre todo, que los países ricos canjeen la deuda externa contraída por estos países, por educación. Como declararía mas adelante el propio Ministro, *“ha llegado el momento de decir que la educación en la prioridad central de los Gobiernos de América Latina a lo largo de las primeras décadas del siglo XXI”*.

Yo creo, y estas son mis palabras finales, que el futuro inmediato de las relaciones pedagógicas de España con aquellos países no puede reducirse a los problemas técnicos, sino que tienen que estar teñidas de otros muchos elementos. Acaso los factores económicos, sociales y políticos deban tener una prioridad especial. Deseo con todas mis fuerzas que la atalaya europea no haga difuminar en España el horizonte americano. Y deseo, sobre todo, que las amargas pero realistas palabras recordadas por mí hace unos momentos, del director de la revista *España*, Antonio Atienza -que ya tienen casi un siglo de vida-, dejen de gravitar sobre todos nosotros como un estigma generacional, esto es, que dejemos de ser *“los eternos soñadores de la historia”*.

Muchas gracias.