

HISTORIA y MEMORIA

de la
educación

HMe



UNED



Nº 9 - 2019

revistas.uned.es/index.php/HMe

El exilio pedagógico de 1939

HMe

HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la
Sociedad Española de Historia de la Educación

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Director

Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia*

Secretario / Secretary

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad Complutense de Madrid*

Consejo de Redacción / Editorial Board

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

María José Martínez Ruiz-Funes, *Universidad de Murcia*

Sara Ramos Zamora, *Universidad Complutense de Madrid*

Miguel Somoza Rodríguez, *Universidad de Educación a Distancia*

Cristina Yanes Cabrera, *Universidad de Sevilla*

Consejo Asesor / Advisory Board

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México (México/Mexico)*

Alejandro Álvarez Gallego, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia)*

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México (México/Mexico)*

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario/CONICET (Argentina)*

Jorge Bralich, *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (Uruguay)*

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam (Holanda/Netherlands)*

Rosa Bruno Jofré, *Queen's University (Canadá/Canada)*

Sandra Carli, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin (Alemania/Germany)*

Marta Chagas de Carvalho, *Universidade de São Paulo (Brasil/Brazil)*

Anne-Marie Chartier, *Service d'Histoire de l'Éducation (Francia/France)*

Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino (Italia/Italy)*

Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago de Compostela* (España/Spain)
Rubén Cucuzza, *Universidad Nacional de Luján* (Argentina)
Peter Cunnigham, *University of Cambridge* (Reino Unido/United Kingdom)
Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen* (Holanda/Netherlands)
Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven* (Bélgica/Belgium)
Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV*,
(México/Mexico)
Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE* (España/Spain)
Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia* (Brasil)
María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla* (España/Spain)
Pilar Gonzalbo Aizpuru, *El Colegio de México* (México/Mexico)
Joyce Goodman, *University of Winchester* (Reino Unido/United Kingdom)
Ivor Goodson, *University of Brighton* (Reino Unido/United Kingdom)
Ian Grosvenor, *University of Birmingham* (Reino Unido/United Kingdom)
Jean-Louis Guereña, *Université François Rabelais, Tours* (Francia/France)
Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá* (Colombia)
Gonzalo Jover Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid* (España/Spain)
Dominique Julia, *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Francia/France)
Leoncio López-Ocón, *Instituto de Historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (España/Spain)
Oresta López Pérez, *El Colegio de San Luis* (México/Mexico)
Margarida Louro Felgueiras, *Universidade do Porto* (Portugal)
Justino Magalhães, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
Salomó Marqués i Sureda, *Universitat de Girona* (España/Spain)
Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos*
(México/Mexico)
Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València* (España/Spain)
Gary McCulloch, *Institute of Education* (Reino Unido/United Kingdom)
Juri Meda, *Università degli Studi di Macerata* (Italia/Italy)
Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais* (Brasil/
Brazil)
Jordi Monés i Pujol Busquets, *Universitat Autònoma de Barcelona* (España/Spain)
Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay* (Uruguay)
Javier Moreno Luzón, *Universidad Complutense de Madrid* (España/Spain)
Francisco J. Morente Valero, *Universitat Autònoma de Barcelona* (España/Spain)
Kazumi Munakata, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo* (Brasil/Brazil)
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)
Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cuore* (Italia/Italy)
William Reese, *University of Wisconsin*, (Estados Unidos/United States)
Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* (México/Mexico)

Rebecca Rogers, *Université Paris Descartes* (Francia/France)
Kate Rousmaniere, *Miami University* (Estados Unidos/United States)
Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá (Colombia)
Roberto Sani, *Università degli Studi di Macerata* (Italia/Italy)
Dermeval Saviani, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)
Philippe Savoie, *École Normale Supérieure de Lyon* (Francia/France)
Frank Simon, *Universiteit Gent* (Bélgica/Belgium)
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile* (Chile)
Joan Soler Mata, *Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya* (España/
Spain)
Bernat Sureda García, *Universitat de les Illes Balears* (España/Spain)
Aida Terrón Bañuelos, *Universidad de Oviedo* (España/Spain)
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
(España/Spain)
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado*, Santiago (Chile)
Daniel Tröhler, *University of Luxembourg* (Luxemburgo/Luxembourg)
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidad de Málaga* (España/Spain)
Diana Vidal, *Universidade de São Paulo* (Brasil/Brazil)

Imagen de cubierta: [Josep Mir, maestro. Dibujo de la primera página de un número de la revista *Profesionales de la enseñanza* editada en el Campo de Refugiados de Saint-Cyprien, (Saint-Cyrien, Francia) primavera verano, 1939]. Archivo del profesor Salomó Marquès i Sureda.

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *El exilio pedagógico de 1939*, coordinada por Salomó Marquès (Universitat de Girona) y José Ignacio Cruz (Universitat de València)

| | |
|--|-----|
| SALOMÓ MARQUÈS (Universitat de Girona) y JOSÉ IGNACIO CRUZ (Universitat de València): <i>El exilio pedagógico de 1939. Presentación.</i> | 9 |
| JORGE DE HOYOS PUENTE (Universidad Nacional de Educación a Distancia): <i>Los difíciles años cuarenta para el exilio republicano de 1939</i> | 25 |
| JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA (Universitat de València): <i>La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español</i> | 61 |
| JOSÉ IGNACIO CRUZ OROZCO (Universitat de València) y SANDRA GARCÍA DE FEZ (Universitat de València): <i>Cuando caiga Franco. Las propuestas educativas para España desde el exilio (1945)</i> | 101 |
| GREGORIO FERREIRO FENTE (Xunta de Galicia): <i>Toda a terra é dos homes: profesores gallegos, exilio político y acción docente</i> | 139 |
| JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México): <i>Escenarios dominicanos de la escuela republicana en el exilio, 1939-1945</i> | 173 |
| JEAN-LOUIS GUEREÑA (Université François-Rabelais, Francia): <i>Un joven maestro exiliado en Francia, Jacinto Luis Guereña (1939-1956)</i> | 217 |
| ANA DIAMANT (Universidad de Buenos Aires, Argentina) y MARÍA TERESA BEJARANO FRANCO (Universidad de Castilla La Mancha): <i>Proyección pedagógica de María Luisa Navarro e Isabel Luzuriaga en el exilio republicano</i> | 255 |
| JAUME CLARET MIRANDA (Universitat Oberta de Catalunya): <i>La Unión de Profesores Universitarios Españoles en el exilio</i> | 295 |

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

- MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (Universidad Nacional Autónoma de México): *Un jardín para la infancia. Metáfora comeniana recreada en nuestros tiempos* 319
- ADELINA ARREDONDO (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México) y ALEJANDRO ORTIZ CIRILO (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México): *Temas centrales en los debates legislativos sobre la «deslaicización» de la educación laica en México (1992-1993)* 343
- OBDULIA TORRES GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca): *La profesionalización de la economía española* 379
- ALICIA DÍAZ BALADO (Universidade de Santiago de Compostela): *La educación en la sociedad tradicional: padres, hijos y maestros en el epistolario El Secretario* 413
- HÉCTOR VICENTE SÁNCHEZ (Universidad de Zaragoza): *El derecho de casa-habitación. El enfrentamiento entre los maestros y el ayuntamiento de Zaragoza durante la Segunda República* 443
- XOSÉ MANUEL MALHEIRO GUTIÉRREZ (Universidade da Coruña): *Antón Alonso Ríos (1887-1980): Emigración, filantropía, republicanismo, represión y exilio de un maestro rural* 473
- JOXE GARMENDIA LARRAÑAGA (Universidad del País Vasco); IÑAKI ZABALETA IMAZ (Universidad del País Vasco) e HILARIO MURUA CARTÓN (Universidad del País Vasco): *Euskarazko alfabetatzea Euskal Herriko landa eskoletan (1900-1939)* 521

ENTREVISTA

- GABRIELA OSSENBACH SAUTER (Universidad Nacional de Educación a Distancia): *La historia como pasión y compromiso. Entrevista a Alicia Alted Vigil* 563

FUENTES

- ANTONIO VIÑAO (Universidad de Murcia): *Dos documentos educativo-culturales del anarquismo libertario en el exilio francés (1945)* 601
- JOSÉ IGNACIO CRUZ OROZCO (Universitat de València): *La propuesta sobre educación de la comisión para el estudio de los problemas españoles (1945)* 669

| | |
|--|-----|
| JEAN-LOUIS GUEREÑA (Université François-Rabelais, Francia): La fuente colectiva. (<i>Retazos del frente</i>). (<i>Trozos de guerra y postguerra</i>) | 711 |
| SALOMÓ MARQUÈS SUREDA (Universitat de Girona): <i>Pilar Munárriz Sánchez y Luis Leal Crespo, dos profesores al exilio. Desde Girona a Caracas</i> . . . | 781 |

RESEÑAS

| | |
|---|-----|
| • TERESA LAURA ARTIEDA. <i>La alteridad indígena en los libros de lectura de Argentina (ca.1885-1940)</i> Por Antonela Centanni | 815 |
| • LUIS A. MARQUES ALVES y JOAQUIM PINTASSILGO. <i>Investigar, intervenir e preservar em história da educação</i> Por Xosé M. Malheiro Gutiérrez. | 823 |
| • MARÍA ISABEL ORELLANA RIVERA y NICOLE ARAYA OÑATE. <i>Educación de las infancias: entre el hogar y la escuela (1880-1915)</i> Por María José Martínez Ruiz-Funes | 831 |

LISTADO DE EVALUADORES/AS 2018

EL EXILIO PEDAGÓGICO DE 1939

The Pedagogical Exile of 1939

Salomó Marquès[&] y José Ignacio Cruz[§]

Fecha de recepción: 03/11/2018 • Fecha de aceptación: 03/11/2018

CAMINO DEL EXILIO

Abuelo, tía, hermanos todos, en vuestras manos pongo hoy el tesoro de mi vida. A partir de ahora la Remei y el Albert no tendrán nadie más que a vosotros. Ya sé que es mucho. Ya sé que allá donde estén también encontrarán vuestro cariño y vuestra acogida. Este convencimiento me ayuda a hacer menos dolorosa la separación.

Amadlos. Todos vosotros sois buenos y tenéis buen corazón. No los abandonéis, que sean uno con vosotros. Y entonces la vida, hoy tan amarga, será entonces un poco más suave.

Abuelo, el Albert se halla en plena formación. ¡Cuidadlo! Que mi ausencia no se note demasiado. Haz de él un hombre.

Os lo pido fervientemente. Con toda la pasión de una alma desgarrada.¹

Esta es la carta que el maestro Josep Pey Calvet, director del colegio Empordanès de la ciudad de Figueres, a 30 kilómetros de la frontera francesa, dejó encima la mesa al emprender el camino hacia Francia a principios de febrero del 1939, poco antes de la entrada en la población de las tropas rebeldes.

[&] Profesor emérito jubilado de la Universitat de Girona, Departament de Pedagogia. Plaça Sant Domènec, 9. Campus Barri Vell. 17071 Girona. España. salomo.marques@udg.edu

[§] Grupo Políticas, Interculturalidad y Sociedad (POLISOC). Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València-Estudi General. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 València. España. jose.i.cruz@uv.es

¹ Traducción del original catalán.

Y como él millares de personas, hombres y mujeres, jóvenes y ancianos, sanos, enfermos y heridos... A pie, en carro, en camión, en ambulancias, algunos privilegiados en coche, todos camino del exilio. Los había que marchaban solos, algunos con la familia, otros acompañando colonias de niños y niñas refugiados y, al final, los jóvenes (y no tan jóvenes) que se retiraban formando parte del ejército republicano. Todos conformaban lo que la historiadora Dreyfus-Armand ha catalogado como un éxodo sin precedentes.²

Entre esta multitud, forzada a salir de su país, se entremezclaban un buen número de profesores y profesoras, maestros y maestras, que tuvieron que reconstruir sus itinerarios vitales en diferentes patrias de adopción. Por el Pirineo no solamente marcharon los docentes que trabajaban en Cataluña, también los que habían llegado de otras zonas huyendo de la violencia. Profesionales que trabajaban en la escuela pública o en la privada, en academias o en Escuelas Normales, educando a los futuros maestros en los valores republicanos y las metodologías renovadoras. Igualmente, se vieron forzados a huir un buen número de profesores de enseñanza secundaria y rectores y profesorado universitario. Un éxodo lleno de docentes de todos los niveles educativos, protagonistas directos del exilio más numeroso de nuestra historia contemporánea. Millares y millares entraron en Francia y salvaron la vida. Otros, más desafortunados, no pudieron salir y fueron asesinados, fusilados o encerrados en prisiones.

Para esos republicanos en 1939 se inició un exilio de grandes dimensiones, lleno de incertidumbres y calamidades. Tres años antes, al producirse el alzamiento militar contra la República y estallar la guerra en julio de 1936, también tuvo lugar un exilio de menores dimensiones que afectó a algunos, pocos, maestros y maestras, miembros de las congregaciones religiosas, masculinas y femeninas, dedicadas a la enseñanza.

El colectivo que marchaba a finales de enero y principio del febrero del 1939 era muy plural en todos los sentidos. Lo componían republicanos, anarquistas, nacionalistas, militantes de partidos políticos, líderes

² Geneviève Dreyfus-Armand, *El exilio de los republicanos españoles en Francia* (Barcelona: Crítica, 1999), 21.

pedagógicos, maestros que habían tenido responsabilidades municipales (alcaldes, concejales), cargos públicos del Ministerio de Instrucción Pública, etc. También autoridades políticas del gobierno de España y de la Generalitat de Cataluña y militares de diversa graduación.

Este exilio por la frontera francesa no fue el único; sí el más numeroso. Pero la guerra continuaba: Madrid, Valencia... resistían. Y conforme el ejército rebelde avanzaba, continuaba el éxodo, aunque cada vez en condiciones más difíciles. También al norte de África llegaron republicanos huyendo del ejército franquista. La guerra acabó oficialmente el 1 de abril de 1939. Pero «la batalla continúa» afirmaron algunos de los vencedores. Y así fue. Y el exilio también continuó, muy minoritario, pero continuó. Hubo maestros y profesores que abandonaron el país durante la década de los cuarenta tras salir de la prisión o huyendo del clima sociopolítico de la Dictadura.

Todos marchan derrotados. Y algunos enfrentados a causa de divergencias políticas y de los avatares de la guerra, como, por ejemplo, comunistas y anarquistas. La gran mayoría de exiliados, al entrar en Francia, el país de la *Liberté* y la *Fraternité*, fueron conducidos a pie e internados en campos de concentración (más tarde llamados campos de acogida, campos de refugiados) sin unas mínimas garantías de sanidad, alimentación y albergue, especialmente en los primeros tiempos. En las playas de *Argelès*, *Le Barcarés*, *Saint Cyprien* se instalaron los primeros campos y seguidamente en el interior: *Gurs*, *Agde*, *Bram*, *Septfonds*, *Ribesaltes*, etc.³

Algunos privilegiados (autoridades políticas, militares, intelectuales) se ahorraron la vergüenza y el sufrimiento de los campos. También los evitó una minoría acogida por familiares franceses. Todos, unos y otros, lejos de sus casas, lejos de su país, en una Francia que pocos meses más tarde entró en guerra contra Alemania, una decisión que afectó muy directamente a todos los exiliados españoles.

³ Jean-Claude Villegas, *Plages d'exil. Les champs de refuges espagnols en France – 1939* (Dijon: BDIC-Hispánica XX, 1989).

CONTINÚA LA ENSEÑANZA

Pronto, los maestros y maestras encerrados en esos campos organizaron clases para los niños y niñas que les acompañaban. Se trataba de continuar con su escolarización, en la medida de las posibilidades, inmersos como estaban en una situación humana y profesional que nada tenía que ver con las escuelas de la República. Faltaba material, papel, aulas, etc. Faltaba de todo, menos la voluntad de no dejar abandonados a los que estaban en edad escolar. Las deficiencias materiales se subsanaron, en parte, con la ayuda de los sindicatos franceses.

Organizados mayoritariamente como «Profesionales de la enseñanza», vinculados mayoritariamente a la socialista Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), maestros exiliados comenzaron a impartir clases. Sin descuidar el objetivo prioritario: abandonar cuanto antes los campos. Si el bagaje material con el que entraron a Francia era, en general, mínimo, con el intelectual ocurrió más bien al contrario. En la medida de sus posibilidades intentaron impartir la enseñanza al estilo de los años republicanos. La petición de maestros del campo de *Saint Cyprien* pidiendo a la autoridad militar un permiso que facilitara sus desplazamientos, así nos permite considerarlo. Los maestros Pons, Arribas y Roquet, que vivían en la barraca número 394, se dirigieron al coronel del campo en estos términos:

Monsieur le Colonel. Les soussignés, qui forment la Commission des Instituteurs Espagnols de le camp, ont l'honneur de solliciter de votre bienveillance la concession d'un «laissez-passer» pour les besoins d'organisation dérivés du projet de colonie-École d'Enfants, tâche qui nous oblige nous mettre en contact avec les enfants et les instituteurs. Etant ce document-la d'une importance véritable pour réaliser ce travail sans être empêchés par les gardes, nous prions de bien vouloir nous accorder cette faveur. Veuillez recevoir, Monsieur le Colonel, l'expression de notre sentiment respectueux et dévoué. Camp núm. 2, les 5 octobre 1939.

En los campos la actuación de maestros y profesores no se limitó a la escolarización de niños y niñas. También organizaron clases de alfabetización para adultos, clases de idiomas, conferencias, etc. El *Boletín informativo* que editaban periódicamente los «Profesionales de la Ense-

ñanza» informaba de las actividades realizadas, de los temas impartidos y, también sobre el número de alumnos y de maestros. Un par de ejemplos permiten conocer la magnitud de su labor. En el campo de *Saint Cyprien* durante la semana del 11 al 17 de junio del 1939, se impartieron las clases siguientes: de cultura general 138, de idiomas 60; total 198. A ellas acudieron 3.401 alumnos de cultura general, y 1.614 de idiomas; total: 5.017. Las clases de cultura general fueron impartidas por 50 maestros, las de idiomas por 17; total: 67. Los cuales fueron ayudados por 42 colaboradores de cultura general y 23 de idiomas: total: 65. Por su parte, en el campo de *Gurs* el 10 de agosto de 1939 había 9 barracones de cultura que realizaron las actividades siguientes: clases 110; profesores 91; alumnado 3.883; cultura general 2.273; idiomas 1.610; francés 1.273; inglés 337. Con toda esa actividad no cabe duda de que los «Barracones de cultura» se convirtieron en un espacio privilegiado en los campos.

El *Boletín* no solo informaba de actividades, además tenía una dimensión política. Podemos percibirlo en los títulos de los artículos: «Solución al problema de los refugiados españoles» (núm. 24, abril 1939); «Como estamos organizados» (núm. 25, abril 1939); «Méjico, geografía política», Primero de mayo» (núm. 26, mayo 1939); «Los que se van» (núm. 27, mayo 1939), Escuelas en los campos», «Esfuerzo cultural de la URSS» (núm. 28, mayo 1939), etc. Fuera de los campos, y a lo largo de los primeros meses, también hubo maestros que dieron clases a niños y niñas acogidos en diferentes refugios en poblaciones francesas. Especialmente en la denominada «Francia libre» de Petain.

Desde los primeros momentos del exilio, las instituciones republicanas comenzaron a fletar barcos para evacuar al mayor número posible de exiliados a países americanos. A medida que la situación política de Francia cambiaba a peor con la ocupación parcial y, posteriormente, total por el ejército nazi, se puso en marcha otra tanda de esos barcos de la esperanza. En algunos de ellos se impartieron clases a los niños y niñas durante la travesía y también se facilitó información a los mayores sobre el país de acogida. En la otra orilla del Atlántico, los exiliados recalaban sobre todo en las costas mexicanas, gracias a la política exterior del presidente Cárdenas. El 8 de febrero de 1939, cuando la guerra en España aún no había terminado, el diplomático mexicano Isidoro Fabela se entrevistaba oficialmente con Manuel Azaña para ofrecer, en

nombre de su gobierno, asilo político a los republicanos. Una decisión que no era nueva. Ya en junio de 1937 el Secretario de Relaciones Exteriores de México había escrito a la Liga de Naciones:

México se siente ahora con el deber de reivindicar con su actitud una de las conquistas de mayor contenido humano que había logrado ya el derecho de Gentes: la prerrogativa de asilo para los exiliados por causas políticas. México ha sido tan fiel observador de esta política que, en su suelo hospitalario, como hoy los refugiados españoles, han hallado albergue, y siguen hallándolo, los ciudadanos de diversos países y de distintas razas para quienes contingencias que no es necesario mencionar, han arrojado de sus respectivas patrias. Es así como mi país entiendo y cumple con los deberes de solidaridad humana.⁴

Aunque el itinerario de cada exiliado estuvo orientado por muy variadas circunstancias, existieron dos elementos que favorecieron la posibilidad de que algunos de ellos retornaran a las aulas. En primer lugar, el idioma de la tierra de destino. La mayor parte de los que continuaron siendo docentes, lo fueron en las repúblicas americanas hispano hablantes, mientras que son mucho más escasos los que ejercieron en países europeos, aunque los mayores contingentes de los exiliados permanecieran en el viejo continente, singularmente en Francia. Solo unos pocos de los residentes en ese país consiguieron trabajar en él como ayudantes de la cátedra de español en algunos liceos.

El segundo elemento que resultó clave fue el apoyo social y político recibido en los países de acogida. Por ello podemos localizar en tierras mexicanas un mayor número de iniciativas pedagógicas, aunque también las hubo, y destacadas, por todo el amplio territorio del continente americano e incluso en varios países europeos. En México, el gobierno de la República en el exilio creó colegios en la capital federal y, a través del Patronato Cervantes, ayudó a la creación de colegios en otras ciudades importantes (Córdoba, Tampico, Torreón, Veracruz, etc.). Algunos de estos centros continúan abiertos en la actualidad.

⁴ Gérard Malgat, *Gilbereto Bosques. La diplomacia al servicio de la libertad. París-Marsella (1939-1942)* (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Publicaciones: México, 2013), 61 ss.

También los hubo que crearon sus propios colegios a partir de su denodado esfuerzo.

Fuera de México, en la mayoría de países americanos, hubo maestros y maestras dedicados a la enseñanza primaria y secundaria, ya fuera en escuelas privadas o creando sus propios colegios. También los claustros universitarios del nuevo mundo se beneficiaron de la llegada de profesores, como Rafael Altamira, Américo Castro, María Zambrano, José Giral, Lorenzo Luzuriaga, Claudio Sánchez Albornoz, Adela Barnés, Joan Roura-Parella, Pere Bosch Gimpera, por citar solo algunos nombres de una nómina muy destacada. Algunos llegaron a tener cargos de dirección y responsabilidad política en la administración del país que les acogió, como fue el caso de Herminio Almendros en la Cuba de Castro.

Al tiempo que el exilio avanzaba, en España se consolidaba la Dictadura y el silencio se extendía sobre los represaliados y exiliados. Un exilio que duró años y años, cargado de decepciones: la aceptación de la Dictadura por parte de los Aliados después de finalizar la Segunda Guerra Mundial; la firma del Concordato con la Santa Sede el 1953, el pacto Franco-Eisenhower en 1953, etc. En un país dividido entre vencedores y vencidos, en una situación oficial de «paz», pero con las prisiones llenas y los juicios sumarísimos actuando sin parar, el silencio y el miedo se apoderaron de muchas familias. En la vida pública sólo se oía una voz, la de los vencedores, lo mismo que en las escuelas y en las aulas universitarias del nuevo régimen.

RIQUEZA PARA UNOS, POBREZA PARA OTROS

Con la perspectiva que otorgan los años, podemos sintetizar el exilio educativo del 1939 con la siguiente expresión: «Riqueza para unos, pobreza para otros». Las publicaciones (libros y revistas), los seminarios, coloquios, sobre el exilio permiten conocer la calidad profesional de los docentes que abandonaron España. La mayoría practicaban en sus escuelas las metodologías renovadoras, que en el ámbito general del Movimiento de la Escuela Nueva se aplicaban en Europa (Montesori, Decroly, Freinet, etc.). Se trataba de hombres y mujeres que, especialmente durante los años de la República, trabajaron intensamente en las aulas para formar ciudadanos críticos en una España democrática y

plural. En el exilio de Tijuana (México) una de esas maestras lo resumía diciendo: «Nosotros les enseñábamos a pensar; no a almacenar».

A ochenta años del inicio del exilio contamos con suficiente información (entrevistas, diarios, memorias, cartas...) y sólidos trabajos de investigación como para afirmar que se marcharon buena parte de los líderes pedagógicos, y del sector más cualificado e innovador del magisterio primario y del profesorado de nuestro país. Se trataba de profesionales que fomentaban el trabajo colectivo, como el grupo Batec en las comarcas leridanas; hombres y mujeres que trabajaban al lado de los escolares para que cada uno progresara autónomamente.⁵ El maestro Raimon Torroja que fue el director de la escuela aneja a la Escuela Normal de la Generalitat (1931-1939) lo concretaba en estas palabras: «Es necesario abolir la tarima por anti pedagógica».⁶ Y el director de esa Normal, Cassià Costal, manifestaba: «Detrás de la mesa hay un dictador»,⁷ contundente afirmación para insistir en la necesidad de que el maestro debe estar al lado de los niños y niñas ayudándoles directamente.

Una parte notable del magisterio exiliado tuvo la oportunidad de retomar la docencia, enseñando en los países de acogida. Allí continuaron aplicando el estilo renovador característico de la etapa republicana, adaptándolo a la nueva realidad. En pocas palabras, la práctica pedagógica de los maestros y profesores exiliados ayudó a mejorar el nivel escolar y pedagógico de los países en donde ejercieron. Sus aportes pedagógicos enriquecieron a escuelas y alumnos de México, Venezuela, Cuba y de cualquier otro lugar dónde ejercieron su magisterio.

De la misma manera que el exilio de todos estos hombres y mujeres favoreció y enriqueció pedagógica y culturalmente a los países que los acogieron, provocó un enorme vacío cultural en las escuelas, colegios y universidades de la España de la Dictadura. La pobreza cultural, el retorno a una enseñanza tradicional, la renuncia a valores democráticos,

⁵ Fernando Jiménez Mier Terán, *BATEC. Historia de vida de un grupo de maestros* (Lleida: Universidad de Lleida, 2007).

⁶ Arxiu Històric Municipal d'Arenys de Munt, Escuela Nacional de Niños. Arenys de Munt, abril 1930.

⁷ *Pedagogía 1er. curso*. Curso 1930-1931. Apuntes de la clase del profesor Cassià Costal del alumno José M.^a Delhom Brugués, 51.

a una enseñanza activa, etc., no sólo estuvo motivada por la política de las autoridades franquistas, la depuración del magisterio, al desinterés de las autoridades por la enseñanza pública y la implantación de una ley escolar que consolidaba el nacionalcatolicismo, entre otros aspectos. También contribuyó a este retroceso la desaparición en las aulas y universidades de la voz y el ejemplo —tan vital y necesario en la enseñanza— de hombres y mujeres convencidos de la necesidad de una formación, que no sólo fuese instrucción, sino fundamentalmente una auténtica educación en valores democráticos.

Y el silencio duró años, demasiados años. La Dictadura se fue consolidando y, siguiendo a la profesora Alicia Alted, debe señalarse que «el franquismo ahogo la memoria de los derrotados». No solo en la escuela y la universidad. También ese silencio se extendió sobre el exilio del magisterio, como resultó bien patente en los libros y manuales de historia y de historia de la educación. Si analizamos detenidamente el contenido de los programas escolares de los primeros años de la democracia apenas encontraremos referencias a la Guerra Civil, el exilio y la Dictadura.

MÁS VALE TARDE QUE NUNCA

Igual que otros colectivos, los historiadores de la educación hemos empezado tarde a investigar nuestra historia más reciente. Es verdad que, tal como indican el saber popular y el sentido común, «más vale tarde que nunca». Pero debemos reconocer que era más fácil investigar, ya en los primeros momentos de la democracia, por ejemplo, la educación en la España medieval, que tratar cuestiones mucho más recientes de las que aún se podían localizar protagonistas directos. Cuarenta años de Dictadura son muchos años.

Los coordinadores de este monográfico nos consideramos privilegiados, lo mismo que el grupo de colegas que también han investigado estas cuestiones, por haber tenido ocasión de conocer y entrevistar en España y América a maestros y profesores exiliados. Hemos sido testigos directos de su valía y buen hacer y, además, hemos podido recibir muestras de su agradecimiento por servir de cauce para facilitar la explicación y recuperación de su historia personal y colectiva. Una historia que no estaba escrita y que, en gran medida, no se encuentra más que muy parcialmente documentada en los archivos.

Es verdad que empezamos tarde, pero ha merecido la pena el esfuerzo por conocer a fondo nuestro pasado educativo más reciente, y conocerlo críticamente. Como historiadores debemos saber de dónde venimos, cuál ha sido nuestra trayectoria pasada, para así para poder avanzar por el camino correcto. El historiador Josep Fontana, lo afirmaba con contundencia:

La gente ha olvidado que uno de los más grandes esfuerzos que hizo la República fue intentar modificar la sociedad española a través de la educación y la cultura. Fundó escuelas, nombró maestros, llevó bibliotecas a todos los ayuntamientos. Hizo un esfuerzo notable. Los otros lo decapitaron: cerraron escuelas, mataron maestros, quemaron libros. Recuperar toda esta memoria es muy importante. Como mínimo para contrarrestar la tontería de perdonar el franquismo con la excusa, falsa, de decir que la República fue una batalla de gente apasionada. No. Ha de saberse que hubo un proyecto de transformación social y que el franquismo representó un retroceso como mínimo de 25 a 30 años en la evolución de la economía española.⁸

Hemos avanzado desde el silencio de la Dictadura a la situación actual. En las primeras publicaciones sobre el exilio republicano se localizan pocas referencias sobre el magisterio y las cuestiones educativas. Escasas y repitiendo en casi todas las ocasiones los nombres ya consagrados de rectores, profesores universitarios e intelectuales conocidos. Ha sido necesario el paso de los años para, tras intensas investigaciones, poder conocer con más detalle el exilio pedagógico español de 1939. Como sucede a menudo, descubrir la historia del pueblo llano, en este caso los hombres y mujeres que ejercieron la docencia en aulas de primaria y secundaria, no se consideró prioritario.

Lentamente, sin prisa pero sin pausa, la bibliografía sobre el exilio del magisterio empezó a dar noticias de este colectivo, gracias a las aportaciones personales y colectivas de los profesionales de la historia de la educación, que se fueron plasmando en artículos y libros publicados en el territorio español y en el extranjero. También gracias a

⁸ Periódico ARA, (Barcelona), 13 de agosto 2016. Entrevista d'Ignasi Aragay. Traducido del original catalán.

coloquios, jornadas, seminarios, organizados por las asociaciones profesionales. En nuestro ámbito específico, inicialmente por la Sociedad Española de Historia de la Educación y la *Societat d'Història de l'Educació*, las dos entidades decanas del Estado español y, posteriormente, por los colectivos de historiadores de la educación en Andalucía, Galicia, Valencia, etc. Dichas entidades, a través de sus publicaciones y actividades han dado a conocer aspectos concretos sobre el exilio del magisterio. En este sentido podemos consultar, por ejemplo, algunas de las comunicaciones publicadas en los Coloquios de Historia de la Educación. Más concretamente en el de Sevilla celebrado en el año 1988 dedicado a «Historia de las relaciones educativas entre España y América» y en el del año 2007 celebrado en Guadalupe sobre las «Relaciones internacionales en la Historia de la educación. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigación Científica». En ambas podemos localizar interesantes aportaciones sobre el exilio pedagógico.⁹

Merece la pena destacar la labor de la Universitat de València, con la publicación de las Actas del I Congreso Internacional *L'exili cultural del 1939* con ocasión de conmemorar los sesenta años del exilio, con un capítulo completo dedicado a la Historia de la Educación.¹⁰ Dentro de esta tarea de recuperación, merecen una mención especial las múltiples iniciativas y aportaciones de la profesora Alicia Alted, que desde la década de los noventa del pasado siglo xx ha realizado una destacada tarea de recuperación de la historia del exilio republicano de 1939.¹¹

Hemos avanzado mucho, pero aún nos queda camino por recorrer. No sólo para recuperar la historia, sino para reconocer y agradecer públicamente el destacado trabajo de tantas maestras y maestros, profesoras y profesores. Lo proclamó públicamente Josep M. Nadal, rector de la Universitat de Girona, en 1995, con motivo del homenaje que dicha universidad rindió a los maestros gerundenses exiliados, con la presen-

⁹ *Historia de las relaciones educativas entre España y América* (Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla, 1988), y Felicidad Sánchez Pascua *et al* (coords.), *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)* (Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2007).

¹⁰ *L'exili cultural de 1939, seixanta anys després* (Valencia: Universitat de València-Biblioteca Valenciana, 2001).

¹¹ Una interesante síntesis de bastante de sus numerosas aportaciones es Alicia Alted, *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939* (Madrid: Aguilar, 2005).

cia de algunos de ellos. Se trata de unas sentidas palabras que suscribimos de principio a fin:

Hoy reconocemos el esfuerzo y sacrificio personal de unas personas que creyeron en un país y un trabajo. Y ya era hora de reconocerlo. Ya era hora que nuestra sociedad recuperase una memoria que llama a las puertas de nuestra conciencia para recordarnos que estos hombres y mujeres que hoy tenemos entre nosotros, que todos sus compañeros y compañeras que desgraciadamente ya no están, dedicaron su juventud a un proyecto renovador y ético, que buscaba el objetivo de una escuela basada en los principios de la justicia y el desarrollo integral del ser humano. [...] Estas mujeres y hombres y todo lo que ellos representan se vio truncado, roto, decapitado por la irrupción de una doctrina intolerante y totalitaria. Sufrieron uno de los peores dramas que existen: el exilio. Y a través de los años y las penurias han tenido el coraje de venir a explicarnos —a nosotros, satisfechos, cómodamente sentados en el sofá de una sociedad que da prioridad a los valores del mercantilismo y el conformismo—, han tenido el valor —digo— de venir a hablarnos de otros valores: de la solidaridad, el compromiso, el sacrificio. Tenemos una deuda con todos ustedes. Y ahora solo pagamos una parte. El resto, si me permiten, tendrán que cobrarlo a nuestros nietos. Ser maestros es muy importante. Porque el maestro enseña y no adoctrina, porque el maestro abre horizontes y no quiere oír hablar de habitaciones cerradas, de oscuridad y tinieblas. Ustedes nos transmiten el coraje de ser maestros y todos somos maestros con ustedes.

EL MONOGRÁFICO

Precisamente la existencia de ese aspecto educativo concreto dentro del variopinto y múltiple éxodo frente al triunfo franquista y la pervivencia de la cultura educativa republicana, constituyen elementos especialmente interesantes y destacados, los cuales han llamado la atención de los especialistas. Una de las investigadoras más prestigiosas en este campo, la profesora Clara E. Lida, daba cuenta en uno de sus trabajos de ello, catalogándolo de excepcionalidad. Más en concreto, y refirién-

dose a los colegios del exilio creados en México, señalaba que era «algo nunca o rara vez visto en otros exilios».¹²

Teniendo en cuenta su significación, este monográfico quiere contribuir a ampliar y mejorar el conocimiento sobre el exilio pedagógico del 1939. Y lo hace mediante dos capítulos complementarios, teniendo en cuenta el estado de la cuestión y buscando avanzar con aportaciones inéditas y enfoques novedosos. De acuerdo con ello, se ha buscado dar cabida a una amplia variedad de perspectivas. En este número se incluyen trabajos de investigadoras e investigadores españoles, franceses, mexicanos y argentinos, procedentes de las áreas de historia de la educación, historia general y literatura. Se realizan aportaciones centradas en trayectorias personales, proyectos institucionales e incluso gubernamentales; situados en México, República Dominicana, Argentina, y Francia; de maestros y maestras de primaria y profesores y profesoras de secundaria o de escuelas normales; y, por último, unas más centradas en propuestas netamente pedagógicas, mientras otras se encuentran más vinculadas al ámbito cultural.

Jorge de Hoyos, en el artículo introductorio «Los difíciles años cuarenta para el exilio republicano», expone las principales dificultades que debieron afrontar los exiliados republicanos españoles en la década de los años cuarenta del pasado siglo xx. De la derrota a la pérdida de expectativas de regreso, el exilio republicano se vio sometido a tensiones internas y externas que condicionaron su proceso de integración en los países de origen y sus expectativas de regreso a España. Juan Manuel Fernández Soria, por su parte, presenta en «De la República al exilio: marcados con la educación republicana» una panorámica general de los avances pedagógicos en España durante la República, que permiten valorar la pérdida que representó el exilio del magisterio republicano. Hace una especial referencia al Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) de Cataluña por su decidida propuesta escolar en tiempos de revolución.

A estos dos artículos introductorios les siguen seis aportaciones concretas. La de José Ignacio Cruz y Sandra García de Fez en «Cuando caiga Franco. Las propuestas educativas para España desde el exilio, 1945»,

¹² Clara E. Lida, *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades* (México: El Colegio de México, 2009), 75.

trata sobre la preocupación en el exilio mexicano y francés por el futuro de España y la vuelta de la legítima Segunda República, que se concretó en grupos de discusión, publicaciones, propuestas razonadas... Variados fueron los temas que reunían a los exiliados con mayor implicación política e intelectual. Entre ellos la educación resultó ser uno de los principales, por la importancia que se le daba a la formación de las nuevas generaciones de españoles que deberían retomar los principios y valores republicanos para liberar así a España de la Dictadura que la atenazaba. El artículo analiza estas iniciativas, prácticamente inéditas, algunas con un tinte claro de programa de actuación y otras, las menos, de talante menos operativo.

Le siguen aportaciones que permiten conocer el exilio en territorios más concretos, como el trabajo de Gregorio Ferreiro Fente referente a Galicia, «Toda a terra é dos homes: profesores gallegos, exilio político y acción docente». El autor aborda la represión ejercida contra los docentes y pedagogos en Galicia, así como las actividades que los que pudieron huir llevaron a cabo, tantas veces heroicamente, en el exilio, muy especialmente los que encontraron acogida en países de Latinoamérica.

Juan B. Alfonseca expone en «Escenarios dominicanos de la escuela republicana exiliada, 1939-1947», la situación peculiar de los maestros que arribaron a la República Dominicana, que estaba en aquellos tiempos en manos del dictador Trujillo. Una situación que se describe popularmente como «salir del fuego para caer en las brasas». El territorio dominicano constituyó el segundo gran puerto de desembarco del exilio español de 1939 en el continente americano, por detrás de México. Ciertamente es que a la vuelta de un lustro o poco más, solo seguía residiendo en ese país el 10% de los que a él llegaron, dado que el suelo dominicano fue esencialmente un espacio para la reemigración a otras naciones americanas como Venezuela, México o Cuba. Es posible explicar ese carácter efímero y transitorio mediante el relato de una intrincada historia política vinculada al dominio despótico del dictador Rafael L. Trujillo, en la que abundaron el engaño, en el contexto de la guerra mundial y la posterior confrontación de bloques.

La biografía del maestro Jacinto Luis Guereña, escrita por su hijo Jean-Louis Guereña, «Un joven maestro exiliado en Francia, Jacinto Luis Guereña (1939-1956)», presenta la historia de su padre desde 1939

a 1956 (cuando abandona la identidad de «refugiado» y puede volver —y salir— a España, tras una medida individual). Podemos conocer sus actividades culturales y docentes en Francia, en particular en el marco del campo de *Gurs* y de la *Ecole des Roches*, así como sus publicaciones culturales y políticas, incluyendo la de una revista, *Méduse, Frente franco-español de las letras* con cuatro números en tres años (1945-1948).

Ana Diamant y Maite Bejarano Franco en «Exilio y transmisión. Proyección pedagógica de María Luisa Navarro e Isabel Luzuriaga» abordan la trayectoria vital y pedagógica de dos notables profesoras: María Luisa Navarro e Isabel Luzuriaga. Ambas, madre e hija, efectuaron destacadas aportaciones desde dos ámbitos disciplinares, próximos entre sí, el pedagógico y el psicológico, en los que cada una de ellas ubicó su actividad profesional y personal. Se recuperan las aportaciones y producciones socio-psico-educativas que llevaron a cabo en dos tiempos generacionales diferentes y en contextos de exilios compartidos. La recuperación de las dos figuras en clave polifacética, ha sido posible gracias a testimonios personales, como en el caso de la propia Isabel Luzuriaga, y de allegados que convivieron y trabajaron con ellas. Estos testimonios, tratados desde la perspectiva metodológica de la historia oral, han permitido recuperar las huellas de las experiencias de exilios y profesionales que ambas tuvieron que sufrir. Igualmente, aportaron referencias acerca de las adscripciones institucionales a las que se vincularon en los países en los que vivieron, fundamentalmente Argentina y España.

Jaume Claret Miranda, en «La Unión de Profesores Universitarios Españoles en el exilio», trata del exilio universitario, que fue notable entre el profesorado y el colectivo de investigadores. Tanto es así que el diciembre del 1939 en París se constituyó la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (UPUEE). El objetivo era claro: apoyo y ayuda mutua y reunir a los docentes políticamente comprometidos con la República, la democracia y las libertades. De Francia a América, a causa de la situación bélica en Europa. En Cuba organizaron un primer Congreso en el año 1943, para consolidar los objetivos fundacionales, convencidos que la victoria de los Aliados retornaría la normalidad democrática a España. La UPUEE quería ser la alternativa a la universidad franquista. La consolidación de la dictadura provocó que esta asociación universitaria, igual que otras asociaciones en el exi-

lio, no superasen el clima político de la Guerra Fría. El texto explica el auge, la crisis y el legado de la UPUEE.

El monográfico incluye una entrevista con Alicia Alted, directora del Centro de Estudios Migraciones y Exilios (CEME) y reconocida especialista en el exilio republicano español de 1939, y cinco documentos que, sino inéditos, son muy escasamente conocidos. El folleto de José de Tapia, *Ensayos sobre Organización de la Educación Nacional*, escrito en 1945, al que se le unen las páginas de la *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 12 de mayo de 1945*, dedicadas al «Dictamen correspondiente al apartado f) del Punto 9 que trata del orden cultural y de educación nacional», y al «Dictamen correspondiente al punto 22 que trata del Control de Prensa y Propaganda (con carácter circunstancial)». El tercer documento lleva por título *Educación*; editado en México en 1945 por la Comisión para el Estudio de los problemas Españoles, fue redactado por una ponencia presidida por Joaquín Xirau.

Les siguen dos testimonios personales. Unos extractos de *La fuente colectiva. (Retazos del frente). (Trozos de guerra y post guerra)*, el diario en el que el maestro Jacinto Luis Guereña, recogió sus impresiones durante la retirada y los primeros años del exilio. Y, por último, una selección de las memorias inéditas de Pilar Munárriz, inspectora durante la República en Girona, esposa del profesor Luis Leal, exiliada en Venezuela, que hacen referencia a su experiencia en una colonia escolar durante la guerra, el paso de la frontera y la posterior creación del Colegio Leal en Venezuela.

Pensamos que la inclusión de esos documentos permite ampliar y contrastar parte de los trabajos que los preceden y suponen una significativa aportación que puede facilitar el trabajo de otros investigadores. La Segunda República, y su programa social, cultural, económico y político, fueron derrotados por los sublevados. Pero, al menos, la educación republicana pervivió —atenuada, adaptada, sometida a un proceso de mestizaje— en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras exiliados. De tal manera que aún hoy en día, ocho décadas después del inicio del exilio republicano español de 1939, podemos identificar algunos de sus rasgos más característicos en las actividades de algunos de los numerosos discípulos que este amplio colectivo de enseñantes dejó en las naciones que los acogieron.

LOS DIFÍCILES AÑOS CUARENTA PARA EL EXILIO REPUBLICANO DE 1939[&]

The tough 1940s for the 1939 Republican Exile

Jorge de Hoyos Puente[§]

Fecha de recepción: 21/05/2018 • Fecha de aceptación: 07/10/2018

Resumen. Este artículo explora las principales dificultades que debieron afrontar las organizaciones políticas en el exilio durante la década de los años cuarenta del siglo xx. En ese periodo, los partidos y organizaciones sindicales debieron digerir la derrota republicana y la pérdida de expectativas de un retorno factible a corto plazo. El exilio republicano se vio sometido a tensiones internas y externas que condicionaron su proceso de integración en los países de origen y sus expectativas de regreso a España. Para comprender este proceso, el artículo se centra en la evolución política del exilio en su conjunto, atendiendo a sus principales puntos de fricción durante esta década clave en su devenir histórico. La hipótesis de partida del trabajo trata de mostrar cómo la profunda disparidad de criterios existentes en el seno de las organizaciones a la hora de configurar una respuesta coordinada y unitaria frente al franquismo contribuyó a debilitar las opciones de influir en una acción de lucha eficaz contra la dictadura. Para ello, analizaremos esta pluralidad, así como los factores internacionales que condicionaron la lucha antifranquista desde el exilio en el periodo abordado.

Palabras clave: Exilio republicano; Historia política; Años cuarenta.

Abstract. *This paper highlights the main difficulties faced by the Spanish political organizations in exile in the 1940s. Throughout this period, political parties and trade unions had to deal with the Republican defeat and the unlikely perspective of a short-term return. The integration process in the host countries and the possibilities for of a short-term return to Spain were highly*

[&] Este trabajo se inserta dentro del proyecto de investigación «Estado, nación y nacionalización en Europa del Sur y América Latina (1850-1930). Una perspectiva comparada» (HAR2015-64419-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, años 2016-2018.

[§] Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Historia Contemporánea. C/ Senda del Rey 7, 28040 Madrid. España. jdehoyos@geo.uned.es

conditioned by the internal and external stress to which the Republican exile was subject. In order to understand this process properly, this article focuses on the evolution of the political exile as a whole, addressing the principal conflicts that arose during this key period of its historical transformation. The main premise of the article centers on the broad variety of criteria within the organizations regarding the configuration of a common and unified response to Francoism., This division only weakened any option of achieving an effective combative action against the dictatorship. In addition to analyzing the divergent criteria of the exiles we will also focus on the international factors that affected the anti-Francoist cause during the 1940s.

Keywords: *Spanish Republican exile; Political history; The 1940s.*

INTRODUCCIÓN

Los años cuarenta del siglo xx representaron para el exilio republicano una montaña rusa emocional marcada por tres factores fundamentales. En primer lugar, la fractura política que vivieron los exiliados españoles generó una grave crisis institucional, agravada por la dispersión geográfica de sus miembros y las dificultades de todo orden que debieron afrontar en un contexto convulso. En segundo lugar, la consolidación del franquismo como un régimen totalitario, marcado por la represión hacia cualquier tipo de oposición política, aumentó la desprotección de los exiliados declarados enemigos de la patria e imposibilitó cualquier opción de retorno seguro. Finalmente, el complejo desarrollo internacional, condicionado por la evolución de la Segunda Guerra Mundial primero y el surgimiento de la Guerra Fría más tarde, contribuyó a mantener la dictadura y, con ella, la vigencia del exilio. Este artículo explorará estos condicionantes, conectados fuertemente entre sí, desde varios puntos de partida. Por un lado, tratando de evidenciar las raíces de las disputas políticas surgidas de concepciones antagónicas en torno a cómo afrontar la lucha contra el franquismo. Por otro, rastreando los efectos devastadores del final de la guerra y sus consecuencias que contribuyeron a dificultar toda posibilidad de acuerdo debido a los recelos mutuos surgidos dentro y fuera de las organizaciones políticas.

La historiografía sobre el exilio republicano ha crecido de forma exponencial en los últimos años gracias a abundantes y novedosas apor-

taciones. Esto nos facilitará poder trazar un panorama bastante certero a la hora de afrontar un acercamiento sólido sobre de las dispares circunstancias que los exiliados debieron afrontar en los distintos países de acogida.¹ Este hecho nos permitirá a lo largo del artículo realizar una difícil labor de síntesis con el objetivo de servir de marco contextual para los trabajos que le suceden dentro del dossier. Para ello, centraremos nuestro relato en la evolución política del exilio republicano.

1939-1942: DE LA DERROTA A LA REORGANIZACIÓN: LOS AÑOS DEPRESIVOS

La derrota republicana al final de la guerra civil abrió un nuevo tiempo político en España que condicionó de forma determinante nuestra historia reciente. Con la imposición por las armas de un régimen totalitario, el franquismo condenó a una parte sustancial de los españoles a ser ciudadanos proscritos por sus ideas políticas, siendo el exilio una forma más de represión. El exilio republicano de 1939, a diferencia de otros exilios precedentes, se caracterizó por su larga duración, por su elevada dimensión numérica, por su dispersión geográfica y por su composición social heterogénea. A estas particularidades es necesario sumar una circunstancia singular: junto con una parte significativa de la población española también se exilió buena parte de las instituciones que conformaron la Segunda República, como fueron los tres poderes del Estado, los gobiernos autonómicos constituidos de Cataluña y Euzkadi, así como las organizaciones políticas y sindicales que defendieron la legalidad republicana durante la contienda civil. Por tanto, los exiliados de 1939 contaron con las referencias institucionales y ciertos recursos materiales que se desprendían de ellas para afrontar una difícil situación de inseguridad, inestabilidad e incertidumbre.

Los exiliados compartieron la sensación de miedo, desamparo y depresión frente a la pérdida de toda certeza sobre el futuro inmediato que les deparaba la vida, con independencia de sus diferencias económicas, culturales, generacionales o políticas. A pesar de ello, las experiencias individuales fueron muy dispares. Separaciones familiares forzadas, internamientos en campos de concentración, largas esperas para

¹ Jorge de Hoyos Puente, «Los estudios del exilio republicano de 1939 a revisión: una mirada personal», *Dictatorships & Democracies. Journal of History and Culture* 5 (2017): 285-312.

conseguir un traslado hacia algún país americano, la escasez de recursos económicos y los problemas de comunicación fueron algunas de las experiencias traumáticas que padecieron los exiliados.

Con el final de la guerra civil se agudizaron muchas de las disputas políticas que generaron fuertes divisiones internas en el bando republicano.² Los dirigentes políticos fueron incapaces de dejar a un lado las acusaciones mutuas en torno a las responsabilidades y las circunstancias de la derrota, aumentando así las tensiones existentes dentro de cada grupo político, que se hallaban divididos entre partidarios y defensores de la dimisión de Manuel Azaña y la posterior sublevación de la Junta de Defensa Nacional de Madrid. La prematura dimisión de Azaña generó una gran incertidumbre en torno a la continuidad de las instituciones republicanas, debilitando las posiciones del gobierno republicano a la hora de actuar en el convulso contexto internacional. A su vez, el golpe de Casado, no solo fue incapaz de conseguir una salida pactada para el final de la guerra, sino que contribuyó a dificultar la evacuación para salvar el mayor número de vidas posibles.³ Las circunstancias de la derrota marcaron los debates políticos acerca de la continuidad de las instituciones, cuestionando la raíz misma de uno de los pilares de su fortaleza: la existencia de un Estado en el exilio.

La negativa del presidente de las Cortes, Diego Martínez Barrio, a asumir la presidencia interina de la República contribuyó también a aumentar la incertidumbre sobre la continuidad de las instituciones. Las sesiones de la Diputación Permanente de las Cortes, celebradas en París los días 31 de marzo y 1 de abril de 1939, se convirtieron en la escenificación de un duelo de legitimidades sobre la prevalencia del poder Ejecutivo frente al Legislativo.⁴ Un debate acalorado que enfrentó

² Ángel Viñas y Fernando Hernández Sánchez, *El desplome de la República: la verdadera historia del fin de la Guerra Civil* (Barcelona: Crítica, 2010); Ángel Bahamonde, *Madrid 1939. La conjura del coronel Casado* (Madrid: Cátedra, 2014); Paul Preston, *El final de la guerra. La última puñalada a la República* (Barcelona: Debate, 2014); Francisco Alía Miranda, *La agonía de la República. El final de la guerra civil española (1938-1939)* (Barcelona: Crítica, 2015).

³ Abdón Mateos, *La batalla de México. Final de la Guerra Civil y ayuda a los refugiados, 1939-1945* (Madrid, Alianza Editorial, 2009): 57.

⁴ Enrique Moradiellos ha analizado esta sesión de forma detallada en la biografía que realizó sobre Juan Negrín, Véase Enrique Moradiellos: *Negrín, una biografía de la figura más difamada de la España del siglo XX* (Barcelona: Península, 2006): 463 y sig. Con todo, el Diario de Sesiones de la Diputación Permanente recoge el contenido de la reunión.

a aquellos que, como Álvaro de Albornoz o el propio Martínez Barrio, consideraban que no podía existir un gobierno sin territorio, frente a la postura de Negrín o del prestigioso jurista y vicepresidente de las Cortes por Izquierda Republicana, Luis Fernández Clérigo, que sostenían que no se daban los requisitos formales para que la Diputación Permanente del Congreso estuviese funcionando fuera de las fronteras. Sin duda, unos y otros afinaron su capacidad dialéctica para tratar de buscar la preeminencia de sus argumentos, en una situación francamente difícil de despejar. Finalmente, el resultado de aquella tensa reunión se saldó con un cierto reforzamiento de las posiciones de Negrín, que abandonó la reunión con el reconocimiento de su papel por parte de la Diputación Permanente, y con la constitución, a instancias de Ramón Lamonedá, de una comisión de seguimiento de la actividad del Servicio de Evacuación de los Refugiados Españoles, el SERE, presidida por Luis Fernández Clérigo. Pero aquella decisión no contentó a todos y se saldó con un sonoro portazo de Luis Araquistáin, que presentó su renuncia a pertenecer a la Diputación Permanente en una carta dirigida a Martínez Barrio en calidad de presidente de lo que calificó como «fantasmagóricas Cortes republicanas».⁵ Para una parte importante de los socialistas la posibilidad de que Negrín continuase ejerciendo labores de presidente de gobierno era una realidad difícil de soportar. El tono de crispación y las acusaciones vertidas contra su compañero de partido alcanzaron cotas desconocidas. Contra Negrín confluían dos tendencias del PSOE que hasta el momento no habían coincidido en apenas nada. Por un lado, sectores provenientes del obrerismo largocaballerista que consideraban a Negrín responsable del crecimiento del PCE, y, por otro lado, sectores moderados afines a Prieto que interpretaban la actitud de Negrín como una abierta traición. Unos y otros provenían de universos políticos diferenciados que, sin embargo, encontraron en la demonización de Negrín un punto de unión sobre el que volcar todas las frustraciones y prejuicios.

La proliferación de recelos mutuos y divergencias a lo largo de la guerra, así como los reproches en torno a la responsabilidad en la derrota, fueron elementos medulares que alimentaron un clima de divi-

⁵ Existe una copia de la carta en el Archivo de Ramón Lamonedá 166-48, sección archivos personales de la Fundación Pablo Iglesias.

sión donde los dirigentes políticos pugnaron por mantener un cierto control político sobre el exilio. El miedo a la pérdida de influencia, o incluso de militancia, jugó un papel central a la hora de buscar alianzas en un clima totalmente diferente. En pocas semanas, los dirigentes políticos pasaron de los ministerios a la precariedad del exilio y, junto a ellos, una parte sustancial de la militancia que podía dejar atrás la horrosa experiencia de las cárceles franquistas o los campos de concentración franceses. Demasiados cambios en tan poco tiempo, difíciles de asimilar por quienes a duras penas habían logrado adaptarse a los distintos retos que España había experimentado en menos de una década. Aupados al poder desde la clandestinidad en abril de 1931 eran nuevamente expulsados de éste y condenados a un difícil escenario político fuera de España; convertidos de nuevo en partidos proscritos de los que tan sólo la pertenencia era sinónimo de muerte en la España «victoriosa» de 1939.

La confrontación política dentro del exilio aumentó por un hecho fortuito pero central, el control del contenido del yate *Vita* por parte de Indalecio Prieto en México de forma «accidental». Conocida es la historia del barco y su contenido así como los problemas que generó el ansiado cargamento, que estaba destinado por el gobierno Negrín al sostenimiento de las instituciones republicanas fuera de España y la ayuda a los republicanos en el exilio.⁶ El control del barco por Indalecio Prieto favoreció el enfrentamiento definitivo con Juan Negrín, fracturando al PSOE primero, y al conjunto del exilio más tarde, de forma definitiva. La pugna por el control de los recursos económicos ahondó el clima de crispación existente y generó duplicidades en torno a la gestión de las ayudas a los exiliados.

En julio de 1939 las tesis de Prieto se impusieron en una nueva reunión de la Diputación Permanente de las Cortes en París, donde se de-

⁶ A este respecto véase Amaro del Rosal, *El oro del banco de España y la Historia del Vita* (Barcelona: Grijalbo, 1976); Virgilio Botella Pastor, *Entre memorias, las finanzas del gobierno republicano español en el exilio* (Sevilla: Biblioteca del Exilio, 2002); Ángel Herrerrín, *El dinero del exilio, Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)* (Madrid: Siglo XXI, 2007); Pedro Luis Angosto, *La República en México, con plomo en las alas, 1939-1945* (Sevilla: Renacimiento, 2009); Francisco Gracia Alonso y Gloria Munilla, *El tesoro del «Vita». La protección y el expolio del patrimonio histórico-arqueológico durante la Guerra Civil* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013); Aurelio Velázquez, *Empresas y finanzas del exilio. Los organismos de ayuda a los republicanos españoles en México (1939-1949)* (México: El Colegio de México, 2014).

cedió desconocer la existencia del gobierno presidido por Negrín y la constitución de una Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles para gestionar esos fondos, supervisada por la Diputación Permanente que se trasladaría a México para tal fin. Estas medidas representaron una extralimitación de las atribuciones que legalmente tenía asignada la Diputación Permanente. Historiadores como Hartmut Heine o Ricardo Miralles sostienen que se trató de una extralimitación y un error político evidente.⁷ Con todo, la decisión fue llevada adelante, privando al exilio de una autoridad clara. Sin embargo, Negrín no se dio por vencido, y pese a que su posición salió de aquella reunión francamente debilitada, no aceptó el resultado de la votación, alegando falta de competencias de la Diputación para tomar aquella decisión trascendental. A pesar de los apoyos cosechados por Prieto dentro y fuera del PSOE, Negrín contaba aún con algunas bazas importantes, ya que conservaba intacto el apoyo de la Ejecutiva socialista, presidida por el líder asturiano Ramón González Peña, ministro en su gobierno, y del tipógrafo andaluz Ramón Lamonedá, que ejercía las funciones de secretario general del PSOE. Si Prieto controlaba los fondos del Vita, Negrín mantenía todavía algunos recursos dispersos en distintas cuentas a nombre de sus colaboradores más fieles. Por todo ello, se creó una duplicidad de instituciones de ayuda a los refugiados que fueron determinantes a la hora de establecer núcleos de poder e influencia dentro de las organizaciones exiliadas, especialmente en América.

La gestión de los recursos a través del Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles, el SERE, controlado por Negrín, y de la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles, la JARE, controlada por Prieto, generó más divisiones. Acusaciones mutuas de mala gestión, de unos recursos claramente insuficientes, contribuyeron a aumentar la brecha entre los dirigentes políticos y sus bases, que padecían las penurias de los campos de concentración y la incertidumbre ante un posible traslado hacia América. No pocos exiliados veían con incredulidad la inquina de los debates internos y la falta de estrategias coherentes y unitarias que centraran los esfuerzos en paliar el sufrimiento del pueblo español dentro y fuera del país.

⁷ Hartmut Heine, *La oposición política al franquismo* (Barcelona: Crítica, 1983): 30; Ricardo Miralles, *Juan Negrín, La República en guerra* (Madrid: Temas de hoy, 2003): 336-337.

Las organizaciones políticas emprendieron pronto el proceso de reorganización de sus estructuras. La dispersión de los militantes junto a la falta de referencias e informaciones claras fortaleció el papel de los líderes políticos frente a las bases que, a su vez, trataban de establecer pequeñas células en condiciones tan precarias como las de los campos de concentración. Con el traslado de los principales dirigentes a México, este país se convirtió en el centro más importante de la vida política del exilio, tanto por la relativa libertad de acción de la que gozaron las organizaciones políticas, como por la progresiva llegada de exiliados a sus tierras.

Sin duda, el delicado contexto internacional generó nuevas preocupaciones por el clima prebélico que se vislumbraba de forma inminente en el continente europeo. La firma del pacto Ribbentrop-Molotov en agosto de 1939 supuso un duro golpe en las filas de aquellos que consideraban a la Unión Soviética como la única esperanza ante el auge del fascismo en Europa. Para muchos comunistas que habían combatido al fascismo en España, la firma de un pacto de no agresión entre la Unión Soviética y la Alemania de Hitler era inaceptable. Este fue el caso de Miguel Serra Pamiés, destacado dirigente del PSUC, que se separó del partido ante el estupor creado por la firma del pacto Germano-Soviético.⁸ Otros dirigentes del PSUC, como Fábrega, Ferrandis, Fabregat y Palerm Vich abandonaron el partido a causa del pacto.⁹ Aquel acuerdo contra natura abonaba el campo de las tesis anticomunistas dentro del exilio y dividía las filas del PCE aislándolo del grueso del exilio.

En ese clima de fragmentación existente y ante la falta de referentes institucionales consensuados, la reorganización de los distintos partidos políticos se convirtió en una tarea inexcusable. Pese a las críticas vertidas contra el SERE por la supuesta selección realizada, siguiendo criterios ideológicos, lo cierto es que durante los meses de verano y otoño de 1939 habían llegado a México cuadros de todas las organizaciones políticas. Como lugar de encuentro político funcionó el Centro Republicano Español, fundado el 27 de marzo de 1939 en los antiguos locales del Consulado español en la calle Balderas número 37 de la ciudad de México. Allí se dieron citas republicanos, socialistas, nacionalistas e in-

⁸ Fondo IPS, Archivo General de la Nacional (México) Caja 69, exp. 3, folios 62-63.

⁹ Joan Estruch, *El PCE en la clandestinidad, 1939-1956* (Madrid: Siglo XXI, 1982): 35.

cluso anarcosindicalistas, todos, salvo los comunistas, que fueron vetados.¹⁰ En sus distintos espacios se fueron configurando pequeñas oficinas de las organizaciones a través de las cuales los refugiados podían ir «normalizando» su participación política. Ante la imposibilidad de funcionar con los nombres de los partidos políticos en México, las organizaciones recurrieron a tapaderas de tinte cultural para mantener su actividad. Así, se fueron creando el Ateneo Salmerón, correspondiente con Izquierda Republicana, el Ateneo Pi y Margall, que aglutinó a los republicanos federales, o el Círculo Cultural Pablo Iglesias, donde ingresaban los socialistas a su llegada a México.¹¹

El estallido de la Segunda Guerra Mundial en Europa marcó la vida del exilio republicano complicando los ansiados traslados hacia América. Mientras muchos españoles continuaban hacinados en pésimas condiciones en campos franceses o eran destinados a los batallones de trabajadores y se alistaban para continuar luchando por la democracia y la libertad, los partidos políticos continuaban en un proceso de cuestionamiento interno y desintegración.¹² Desde comienzos de 1940 hasta finales de 1942, la actividad política pivotó sobre dos ejes básicos. Por un lado, la lucha por el control del discurso del exilio desde diferentes posiciones, partiendo de una lectura compartida de la realidad que consideraba al exilio como único portavoz autorizado para hablar en nombre de una España secuestrada por la dictadura. Por otro lado, los intentos infructuosos por mantener la unidad dentro de las organizaciones políticas que se resquebrajaban internamente ante la disparidad de criterios esgrimidos por sus líderes.

Sin duda, la fractura dentro del PSOE fue la más relevante y compleja. Los militantes quedaron divididos no solo por la pugna entre Prieto y Negrín, sino también por dos concepciones antagónicas sobre el papel del partido durante la Segunda República y su proyección de futuro, generando estructuras paralelas que se arrogaban la representación legítima del partido y de su organización sindical hermana,

¹⁰ Alicia Alted, *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939* (Madrid: Aguilar, 2005): 241.

¹¹ Jorge de Hoyos Puente, *La utopía del regreso. Proyectos de Estado y Sueños de Nación en el exilio republicano en México* (México: El Colegio de México, 2012): 91-119.

¹² Guadalupe Adámez Castro, *Gritos de papel. Las cartas de súplica del exilio español* (Granada: Comares, 2017); Diego Gaspar Celaya, *La Guerra continúa. Voluntarios españoles al servicio de la Francia Libre (1940-1945)* (Madrid: Marcial Pons, 2015).

la UGT. Los partidos republicanos vivieron un proceso diferente. Mermada su militancia durante la guerra, Izquierda Republicana y Unión Republicana, sus organizaciones más representativas, afrontaron los primeros tiempos exhaustos y desorientados por la dimisión de Manuel Azaña y la inhibición institucional de Martínez Barrio. La concepción reformista de los republicanos liberales había quedado totalmente destruida durante la guerra. La única salida viable que encontraron fue la búsqueda de una cierta unidad de acción entre ellos a través de la constitución de Acción Republicana Española, una plataforma conjunta creada en México el 14 de abril de 1940.¹³ Los republicanos cayeron mayoritariamente en una paradoja singular: al mismo tiempo que defendían la continuidad de la legalidad republicana, negaban la existencia del gobierno en el exilio que presidía Juan Negrín.

La situación del anarcosindicalismo no era mucho más halagüeña.¹⁴ Muy divididos internamente por la estrategia desplegada durante la guerra, las distintas sensibilidades vivieron un proceso maximalista que favoreció las rupturas y divisiones a medio y largo plazo. La mayoría de las disputas se centraron en el terreno de las tácticas, entre los partidarios de volver a las esencias y los defensores de colaborar con las organizaciones políticas como mejor estrategia para luchar contra el franquismo.¹⁵ Francia y México se convirtieron en los dos países con mayor número de anarcosindicalistas españoles, siendo Toulouse la capital del exilio libertario.

El PCE, con sus principales dirigentes en la Unión Soviética, tuvo que hacer frente a una crisis importante entre sus bases tras la publicación del pacto de no agresión germano-soviético. Aislado del resto de organizaciones del exilio, su discurso estaba condicionado a los cambios de política de la Unión Soviética, teniendo que defender el pacto como un mecanismo de salvaguarda de la revolución bolchevique frente al imperialismo capitalista de las potencias occidentales. La invasión alemana de la Unión Soviética en junio de 1941 cambió radicalmente el

¹³ Ángel Duarte, *El otoño de un ideal. El republicanismo histórico español y su declive en el exilio de 1939* (Madrid: Alianza Editorial, 2009).

¹⁴ Ángel Herrerín, *La CNT durante el franquismo. Clandestinidad y exilio (1939-1975)* (Madrid: Siglo XXI, 2004); Alicia Alted y Lucienne Domergue, *La cultura del exilio anarcosindicalista español en el sur de Francia* (Madrid: Ediciones cinca, 2012).

¹⁵ Fidel Miró, *Anarquismo y anarquistas* (México: Editores Mexicanos Unidos, 1979): 129 y sig.

discurso del PCE, optando por buscar un acercamiento a las organizaciones del exilio.

Ante este estado de cosas, dentro del campo de los defensores de la República, los grupos nacionalistas vasco y catalán optaron por sondear la posibilidad de salidas unilaterales dentro de un contexto internacional revuelto. En 1940, desde Londres y en nombre de los creados Consejos Nacional de Cataluña y Consejo Nacional de Euskadi, se exploró la posibilidad de alcanzar la independencia con apoyo de las autoridades británicas, llegando a redactarse un anteproyecto de constitución para la República vasca, lo que generó el rechazo unánime por parte del resto de organizaciones políticas exiliadas.¹⁶

Ante este lóbrego panorama, bien podemos afirmar que los primeros años del exilio fueron años de desconcierto y desafección ante la falta de un rumbo claro y un discurso nítido que situase a los exiliados y sus expectativas en una posición útil. La prolongación de los enfrentamientos y la deslegitimación del gobierno generaron un proceso depresivo de disgregación política, donde la mayoría de los exiliados debían, a su vez, tratar de reconstruir sus vidas ante un horizonte incierto en el que las esperanzas de regresar se mantenían con pocas bases empíricas sobre las que cimentar ese deseo. Mientras, el franquismo se consolidaba a través de la construcción de un nuevo Estado sustentado en la represión y la arbitrariedad.

LAS RAZONES DE LAS DISPUTAS: PROYECTOS CONTRAPUESTOS PARA ESPAÑA

La coyuntura internacional condicionó de forma trascendental la agenda política y las expectativas de un posible regreso a España. Después de un periodo de lento acomodo a una nueva realidad política, pero también vital, el exilio, en su conjunto, experimentó a partir de 1942 un proceso de reorganización de sus proyectos de futuro para la liberación y la reconstrucción de España. La mundialización de la guerra europea con la participación de la URSS y los Estados Unidos, pero también con la presencia de la División Azul junto a las potencias del

¹⁶ Juan Carlos Jiménez de Aberasturi, «Irujo en Londres, 1939-1945», *Vasconia: Cuadernos de historia-geografía* 32 (2002): 99-132.

Eje, parecía ilustrar de forma nítida la tesis defendida por los exiliados españoles sobre la existencia de la alianza entre Franco y Hitler que ya no podían negar los aliados. De este modo, los republicanos consideraron inevitable su caída si se producía una victoria aliada frente al nazi-fascismo internacional. Ante este estado de cosas, era necesario organizarse para regresar a una España liberada de la tiranía en condiciones óptimas. Aquellos acontecimientos produjeron un cambio de lenguaje en las organizaciones políticas del exilio, un inevitable reacomodo de los discursos a un nuevo escenario político que hacía necesario reavivar la causa de los derrotados en la guerra civil ante las potencias aliadas.

El exilio en su conjunto se movió en los años de la esperanza en dos terrenos complementarios, desplegados muchas veces desde posiciones antagónicas. En primer lugar, la definición de proyectos de Estado para la España del futuro, propuestas que se originaron desde diferentes organizaciones y en gran medida incompatibles entre sí. En segundo lugar, la formulación de estrategias que llevaran a cabo de forma más eficaz la puesta en marcha de estos proyectos. Estas estrategias se articularon en función de la pugna por la hegemonía del exilio, como veremos a continuación.

En el terreno de los proyectos de futuro para la reconstrucción de España hay que señalar varias cuestiones importantes. En primer lugar, aunque existieron al menos cinco grandes proyectos fueron dos los que resultaron más competitivos en términos de hegemonía social dentro del exilio, siendo aquéllos los que se organizaron en torno a una salida restauradora de la República por un lado y, por el otro, el que optó por abrir las opciones hacia una solución plebiscitaria que definiera un nuevo marco político para España. En segundo lugar, cabe resaltar la incompatibilidad entre ambos en la medida en que, si bien, el primero fundamentaba su afán restaurador en la defensa de la vigencia de las instituciones republicanas en el exilio, el segundo las consideraba un lastre a la hora de poder influir eficazmente en las potencias aliadas. Finalmente, es necesario subrayar un elemento central a la hora de poner en marcha estos proyectos políticos y es la falta de una estrategia clara para derrotar y desalojar del poder al franquismo. Este último factor estuvo condicionado por la firme creencia, compartida de forma unánime por todo el exilio, en la insostenibilidad de la dictadura en España sin el apoyo de Alemania e Italia. Todo el exilio en su conjunto abrazó la

causa de las potencias aliadas como la suya propia, sin olvidar los agravios recibidos durante la guerra española, conceptualizada, ya sí, como la primera parte del desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.

Conviene resumir brevemente estos proyectos de Estado para comprender la disparidad de criterios que existía dentro del exilio republicano, y que son la base de no pocos de los desencuentros que se habían generado en el inmediato pasado y durante toda la década que estamos estudiando. En primer lugar, el proyecto legitimista, que sustentaron los partidos republicanos, partía de la firme convicción de que el Estado franquista no podía ser considerado un sustituto legítimo de la Segunda República, ya que ésta emanaba de la voluntad popular y continuaba vigente en el exilio. Todas las actuaciones del Estado franquista debían ser condenadas y perseguidas, en la medida en que sus acciones habían puesto los recursos del país y a sus ciudadanos al servicio de intereses extranjeros, como pago por el apoyo prestado durante la contienda civil que había condicionado de forma determinante la victoria militar franquista. Para hacer visible y reforzar esa legitimidad institucional en el exilio era necesario reordenar las instituciones republicanas, constituyendo un gobierno provisional fuerte con el mayor apoyo político posible, para afrontar los difíciles problemas que el franquismo estaba generando.¹⁷ El proyecto legitimista rechazaba repetir fórmulas como las del Frente Popular que habían desplazado a la República del eje central donde pretendían situarla. La República debía aprender de los errores del pasado para no repetirlos, centrando sus esfuerzos en crear un Estado y una administración eficaz, capaz de dar soluciones eficaces a los problemas económicos y sociales que arrastraba el país.

El proyecto de los republicanos liberales apostaba por la restauración constitucional como primer paso para recuperar las libertades antes de afrontar reformas legales que corrigiesen errores y deficiencias en la organización económica, social y territorial del país. Una república federal que no cuestionase la unidad de España y que garantizase la igualdad de los ciudadanos ante la ley. Una república intervencionista en materia económica, capaz de combinar la iniciativa privada con la corrección de desigualdades a través de la política fiscal y laboral. Una república, finalmente, que garantizase la plena libertad de los

¹⁷ Diego Martínez Barrio, *Discurso en el Centro Español* (México: A. Artis impresor, 1942): 11-12.

ciudadanos, comenzando por la libertad de conciencia y que construyera, a través de la enseñanza, competencia única del Estado, un nuevo marco de relaciones sociales entre los españoles.

El proyecto plebiscitario surgió de Indalecio Prieto y su entorno dentro del partido socialista.¹⁸ Su visión crítica con la deriva de la República y el papel del PSOE les llevó a rechazar acciones como la revolución de octubre de 1934 y la política frentepopulista. En el famoso discurso pronunciado el primero de mayo de 1942 en el Círculo Pablo Iglesias, Prieto esbozó, a modo de confesiones y rectificaciones, su percepción de la situación del momento, así como las lecciones aprendidas en los últimos años. Su concepción de socialismo iba asociado a una defensa inquebrantable de los principios liberales, consolidados en un régimen democrático.¹⁹ El socialismo debía aprender de sus errores y supe- ditar algunas de sus aspiraciones y tácticas políticas al respeto de la legalidad democrática. De ahí su crítica al papel jugado por los sindicatos a lo largo de la Segunda República. A su juicio, en el futuro, los sindicatos deberían actuar de forma leal con el Estado, relegando sus intereses de clase frente al interés general. Ni las tácticas revolucionarias, ni los intereses sindicales podían hacer tambalear a un Estado democrático. Para Prieto, sólo desde el Estado democrático, a través de las reformas estructurales necesarias, podían los obreros alcanzar el nivel de bienestar y derechos que en justicia les correspondía.

Desde su salida de España y tras el dramático final de la guerra, Prieto, como muchos otros socialistas de la talla de Largo Caballero o Luis Araquistain, dieron por muertas las instituciones republicanas.²⁰ Los socialistas liderados por Prieto fueron los primeros en pretender abrir un nuevo tiempo político donde el pueblo decidiera su destino a través de plebiscitos. Las urnas debían decidir si los españoles querían

¹⁸ José Carlos Gibaja, *Indalecio Prieto y el socialismo español* (Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 1995); Ricardo Miralles (ed.), *Textos escogidos, Indalecio Prieto* (Oviedo: Junta General del Principado de Asturias, 2002); Octavio Cabezas, *Indalecio Prieto. Socialista y Español* (Madrid: Algaba, 2005); Abdón Mateos (ed.), *Indalecio Prieto y la política española* (Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2008).

¹⁹ Indalecio Prieto, *Confesiones y rectificaciones* (México: Círculo Pablo Iglesias, 1942): 14.

²⁰ Araquistain lo hizo mediante su dimisión de la Diputación Permanente y Largo a través de su «Carta a un obrero», escrita en el Cuartel General de la Comandancia del Ejército Ruso de Ocupación en Berlín, el 1 de agosto de 1945, tras ser liberado del campo de concentración de Sachsenhausen-Oranienburg.

monarquía o república.²¹ La apuesta de los socialistas sería la república, pero acatarían el resultado de las urnas, no considerando la opción monárquica inviable. Para el socialismo prietista era imprescindible establecer un nuevo marco político en España contando con una derecha democrática y civilizada, que permitiese y ejerciese la representación de una parte importante de la sociedad.

El nuevo Estado debía dotarse de un poder ejecutivo fuerte capaz de llevar a cabo las reformas económicas necesarias, respetando la propiedad privada, para mejorar la vida de los españoles. Un Estado descentralizado administrativamente, sin necesidad de recurrir a salidas federales, capaz de generar una dinámica reformista que integrase a sectores conservadores comprometidos con principios liberal-democráticos.

Si estos dos proyectos de Estado fueron los más seguidos, no podemos obviar otras visiones que tuvieron su relevancia a la hora de establecer alianzas con los dos anteriores, basculando y condicionando la viabilidad de los mismos. El tercer proyecto de Estado fue el articulado en torno al obrerismo marxista, que abarcó a diferentes sectores del exilio procedentes en su mayoría del PCE, el PSUC y parte del PSOE. Fundamentado en torno a la noción de clase, este proyecto de Estado basaba su legitimidad en el establecimiento de una lectura equivalente de la idea de «clase» y de «pueblo», y explicaba el surgimiento y evolución de la Segunda República como una «República Popular». En ese sentido, se diferencia claramente de los dos proyectos anteriores en su firme defensa de la estrategia del Frente Popular como el mecanismo útil para la recuperación de la República en España. La reivindicación de la lucha obrera y del papel de la militancia organizada resultaba capital permitiéndoles conectar más fácilmente con los que permanecían luchando en la clandestinidad y la resistencia dentro de España. El principal problema de este discurso, que conectaba con amplios sectores populares del exilio que habían protagonizado la lucha social durante la República y la guerra, era cómo articular un proyecto de República popular que no cayera en esquemas demasiado supeditados a la URSS y favoreciera alianzas más allá de un PCE controlado por Moscú.

²¹ Indalecio Prieto, *Posibilidades de convivencia pacífica en España. Discurso pronunciado en los actos del Primero de mayo de 1947 en México* (Buenos Aires: PSOE, 1947): 31.

Así, el proyecto se movió en una cierta indefinición de una República popular fuerte que controlase los principales medios de producción respetando las nacionalidades existentes dentro de España, permitiendo al PSUC defender la Unión de Repúblicas Socialistas en España.²²

Esta propuesta se fue modificando y suavizando en la medida en que las circunstancias fueron cambiando, incluyendo claras referencias democráticas y de independencia nacional, diferenciando «clase» y «pueblo» e introduciendo conceptos como «nación española» o «patria».²³ Estos cambios trataron de favorecer el acercamiento a los sectores obreristas del socialismo y la UGT, partidarios de la continuidad del gobierno Negrín, al que los comunistas de forma intermitente apoyaron en estos años de exilio.

El cuarto proyecto de Estado surgió desde las bases del nacionalismo catalán, vasco y, en menor medida, gallego. Estos grupos partían de una concepción de Cataluña, Euskadi y Galicia como naciones plenas, con soberanía propia, que debía ser reconocida y respetada. Con la desaparición de la República, los nacionalistas optaron en un primer momento por dar por finalizados los gobiernos autonómicos y apostaron por articular salidas unilaterales buscando un reconocimiento propio en el marco europeo.²⁴ Fracasado este primer intento, no compartido por todos, surgieron voces como la de Bosch Gimpera, para defender una *Commonwealth* de naciones, de naturaleza confederal, que permitiese el libre desarrollo de las diferentes naciones existentes dentro de España. Lo cierto es que los distintos grupos nacionalistas formularon la continuidad del pacto Galeuzca, alianza forjada durante la Segunda República como mecanismo de solidaridad y apoyo mutuo con el horizonte final de la independencia como objetivo a largo plazo.²⁵ En Londres, a instancias de Manuel de Irujo y Carles Pi Sunyer, se pro-

²² Joan Comorera, *El problema de les nacionalitats a Espanya* (México: PSUC, 1942).

²³ Véase el texto publicado a propósito de la celebración del Primero de mayo de 1942, donde clase y pueblo comienzan a tratarse de forma diferenciada, en *España Popular* (México) 90, 1 de mayo de 1942: 6. El texto comienza con «Para la clase obrera y el pueblo español este Primero de mayo de 1942 debe significar ante todo una profunda intensificación de su lucha».

²⁴ Santiago de Pablo y Ludger Mees, *El péndulo patriótico, historia del Partido Nacionalista Vasco, 1895-2005* (Barcelona: Crítica, 2005).

²⁵ Xosé Estévez (ed.), *Antología de Galeuzca en el exilio, 1939-1960* (San Sebastián: J.A. Ascunce, 1992).

dujo en 1945 una serie de reuniones con el exiliado portugués Armando Cortesão y con Luis Araquistain, que dieron origen a la denominada *Comisión de la Comunidad de Naciones Ibéricas*, un intento de configurar un ente supranacional que, de forma confederal, vertebrase una República capaz de sustituir a las dictaduras de Franco y Salazar.²⁶ Los nacionalistas recurrían a la opción ibérica no tanto por convicción, sino como un intento por neutralizar el peso de «Castilla» frente a sus reivindicaciones. Después de estos intentos, condenados al fracaso, su discurso fue retornando a la defensa de los gobiernos autonómicos.

Finalmente, el quinto proyecto de futuro para España se articuló desde el obrerismo libertario. Por su propia concepción, resulta problemático calificarlo de proyecto de Estado, sin embargo, en la formulación libertaria el papel del Estado está presente, partiendo de una creencia firmemente compartida en sus filas; fuese cual fuese el resultado de la guerra mundial, los Estados futuros se articularían de forma diferente.²⁷ La defensa de la autonomía del individuo frente al Estado, del municipalismo asambleario y del cooperativismo eran las bases sobre las que el obrerismo libertario pretendía fundamentar la sociedad futura.

Como podemos comprobar con este breve repaso a los proyectos de futuro para la España democrática, concebidos desde el exilio, existía una pluralidad de enfoques incompatibles entre sí que estuvieron en la base de los desencuentros duraderos acerca de cómo afrontar la reconstrucción del país. Alejados de la situación que se vivía dentro del país, los exiliados formularon sus utopías desde concepciones opuestas que marcaron la evolución política de la oposición antifranquista en el exilio. Sin tener en cuenta esta pluralidad, difícilmente podemos entender la evolución de las estrategias desplegadas durante los años de la esperanza por parte de las diversas organizaciones políticas, de las que nos ocuparemos a continuación.

²⁶ La síntesis del proyecto se puede leer en Jaume Miravilles, «Pasado y futuro de la Península Ibérica», *Galeuzca* 9 (Buenos Aires) (1946): 395 y sig. Armando Cortesão, Luis Araquistain, Manuel de Irujo y Carles Pi Sunyer, *La Comunidad Ibérica de Naciones* (Buenos Aires: Exin, 1945); Luis Monferrer, *Odisea en Albión: los republicanos españoles exiliados en Gran Bretaña, 1939-1977* (Madrid: Ediciones de la Torre, 2008): 223 y sig.

²⁷ «Preocupaciones inevitables: el triunfo de las democracias y el proletariado», *CNT* (México) 8, 1 de octubre de 1943: 1.

1942-1947 DE LA REORGANIZACIÓN AL COLAPSO: LOS AÑOS DE LA ESPERANZA

Desde mediados de 1942 las distintas organizaciones políticas presentes en el exilio trataron de cambiar la dinámica centrífuga y autodestructiva por otra más propositiva e inclusiva. Este cambio fue motivado, en gran medida, por una coyuntura internacional, más propicia para la causa republicana, y por una cierta estabilización material y espacial de los diferentes contingentes de españoles que, distribuidos por el mundo, configuraban el grueso del exilio republicano. México se convirtió en el centro de la vida política del exilio, en parte gracias a la libertad de movimientos de que gozaron las organizaciones políticas, aunque no faltaron aportaciones e iniciativas desde otros centros geográficos como fueron Londres, Buenos Aires, La Habana, Moscú, Toulouse o, en menor medida, Nueva York. Comenzaba la etapa de mayor efervescencia política de todo el exilio, los años de la esperanza, donde los distintos grupos pugnarón por imponer su visión de futuro y acomodaron sus estrategias y tácticas a una coyuntura volátil.

La primera de las tareas emprendidas fue la de reconciliar a las organizaciones políticas con sus antiguas bases. Después de años de un cierto abandono y desmoralización era necesario volver a ilusionar a los militantes y tratar de atraer al mayor número posible mediante actos de movilización. En ese sentido, cabe destacar que el PCE sobresalió en un intento de recuperar a los desencantados con el pacto germano-soviético gracias al cambio de coyuntura internacional y, a su vez, atraerse a sectores del nacionalismo a través de la defensa del derecho de autodeterminación en las denominadas «Alianzas nacionales».²⁸ El PCE buscó con insistencia conquistar a amplios sectores del exilio, priorizando a los partidarios de las tesis de Negrín, existentes en todas las ideologías.

Esta estrategia expansionista fue compartida también por los partidos republicanos y los socialistas reformistas que buscaron movilizar a los exiliados más jóvenes y contrarrestar la acción de las Juventudes Socialistas Unificadas, controladas por el PCE. Cercanos a las posturas de los partidos republicanos surgieron grupos de naturaleza corpo-

²⁸ Pablo Carrión, «La delegación del PCE en México 1939-1956, origen y límite de una voluntad de liderazgo de la oposición», *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V*, no. 16 (2004): 309-336.

rativa como la Asociación de Militares Españoles leales a la República, que consiguió aglutinar a más de setecientos oficiales del ejército republicano bajo la reclamación de unidad de acción política, respeto a la legislación republicana, defensa de los principios democráticos y neutralidad de los militares en la acción partidista.²⁹

Pronto se puso de manifiesto que el fortalecimiento de las organizaciones políticas tenía un desarrollo limitado y era necesario iniciar una política de alianzas entre distintos grupos. Así nació la Unión Democrática Española, la UDE, promovida por el PCE, que aglutinó a los distintos sectores que apoyaban a Negrín dentro del PSOE y la UGT, pero también a republicanos liberales como Antonio Velao, Luis Fernández Clérigo o Elfidio Alonso, defensores de la legitimidad de la continuidad del gobierno Negrín.³⁰ La UDE proclamó la continuidad del aparato institucional completo del Estado republicano en el exilio y su alineamiento claro con las potencias aliadas que luchaban por derrotar el mismo totalitarismo que se había impuesto en España a través de la figura de Franco. La UDE entraba en clara competencia con la posición legitimista de los partidos republicanos que no tardaron en utilizar su plataforma unitaria, ARE, para atacar esta iniciativa. Desde ARE se criticó la pretensión de la UDE de mantener vivo el espíritu del Frente Popular y el reconocimiento al gobierno Negrín, ya enterrado por la Diputación Permanente de las Cortes en julio de 1939.³¹

A finales de 1942 comenzaron a vislumbrarse las tres salidas articuladas desde los tres proyectos políticos antagónicos. Para los republicanos liberales, el camino a seguir era trabajar en la senda de crear las condiciones legales necesarias para reunir las Cortes y nombrar un

²⁹ Declaración fechada el 16 de diciembre de 1943. Existe una copia del manifiesto en el Archivo de Amaro del Rosal, 357-3, folios 166-167, Fundación Pablo Iglesias. La asociación de militares editó a partir de julio de 1943 un *Boletín de la asociación de militares profesionales leales a la República española*, dedicado al análisis de la guerra. Se conserva un ejemplar en la Fundación Pablo Iglesias, Sig. P. 476.

³⁰ UDE fue creada el 16 de febrero de 1942, conmemorando así el aniversario del triunfo electoral del Frente Popular; véase Heine, *La oposición política al franquismo*: 107. En el Archivo del Ateneo Español de México existe documentación que demuestra que UDE recibió de forma regular importantes cantidades de dinero procedentes del Doctor José Puche. Véase «Resumen General de Estado de Cuentas de Unión Democrática Española desde su constitución hasta junio de 1943, fecha en que se disuelve dicho organismo» en el citado archivo, 43.415. folios 1-6.

³¹ Circular n.º 39 de la Junta Central de ARE, fechada en México el 30 de julio de 1942. Fondo Carlos Esplá 5.2/5118-a. Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca.

nuevo gobierno en el exilio; mientras, el obrerismo marxista y sus aliados en torno a UDE defendieron la plena legalidad del gobierno Negrín como voz autorizada para hablar en nombre de la España democrática y aglutinar en torno a sí al exilio. Por último, la opción defendida por Prieto era convocar un plebiscito para que el pueblo español decidiese libremente la forma de gobierno más adecuada entre monarquía o república, idea que ya había propuesto en 1939 y que comenzaba a concretarse como un posible acercamiento hacia sectores conservadores liberales.³² La posición política de Prieto se vio súbitamente debilitada en noviembre de 1942 cuando el gobierno mexicano declaró la intervención económica de la JARE ante las sospechas existentes en torno a su gestión.³³

1943 fue un año clave en la vida política del exilio republicano. Por un lado, los pasos dados por el régimen franquista para su consolidación institucional, como fue la puesta en funcionamiento en marzo de las Cortes Españolas, convencieron a muchos dirigentes políticos de la necesidad de reactivar las Cortes republicanas en el exilio como primer paso para reorganizar la representación política de la España democrática. Por otro lado, se extendió la idea de ensanchar las bases de la oposición al franquismo recurriendo a monárquicos y conservadores desencantados. Esta postura se hizo ampliamente visible en el PCE en Francia que exploró a través de la Unión Nacional Española (UNE) y la Junta Suprema el establecimiento de relaciones con desencantados del interior, generando tensiones con el PCE de México por su estrategia de apoyo al gobierno Negrín.³⁴ La Junta Suprema apelaba al desencanto de sectores conservadores, excluidos dentro del régimen, que consideraban a Franco un testaferro de los intereses extranjeros en España. Estos grupos, movidos por patriotismo, estaban dispuestos a salvaguardar la independencia del país y debían ser tenidos en cuenta como parte del antifranquismo. La Junta Suprema, tutelada por el PCE, defendió la lucha armada en el interior a través de tácticas revolucionarias, restando importancia a las acciones en el exterior, circunscritas a propor-

³² Según Octavio Cabezas, Prieto formuló la tesis del plebiscito en la conferencia que pronunció en el Ateneo de Montevideo el 20 de enero de 1939; véase Cabezas, *Indalecio Prieto*, 498.

³³ Herrerin, *El dinero del exilio*.

³⁴ Discurso de Vicente Uribe ante el Sindicato de electricistas de México el 6 de febrero de 1943; Vicente Uribe, *Qué es y qué representa la Unión Nacional de los Españoles* (México: PCE, 1943).

cionar apoyo logístico y propagandístico. Con una cierta reivindicación de los procesos de juntas locales y provinciales que dieron origen a la lucha durante la invasión napoleónica, el horizonte final era la constitución de un gobierno provisional que liderara el derrocamiento del franquismo y posteriormente abriera un periodo constituyente.³⁵

La defensa por parte del PCE de esta estrategia, que culminaría con el fracaso de la invasión guerrillera del Valle de Arán en octubre de 1944, no consiguió sus objetivos de atraer a un número significativo de conservadores a sus tesis y, sin embargo, alejó a los sectores del exilio partidarios de Negrín. Existía dentro del exilio un cierto consenso en torno al rechazo del recurso a la violencia y la lucha armada, estrategia que a partir de este momento también fue progresivamente abandonando el PCE.

La postura del PCE, a través de la Junta Suprema de Unidad Nacional (JSUN), a lo largo de 1943 y 1944 fue ampliamente contestada por la posición legitimista que consideraba irrenunciable la restauración republicana como primer paso necesario para articular la vuelta a la normalidad democrática en España. Desde ARE, aprovechando la conmemoración del catorce de abril, se reivindicó en 1943 la necesidad de conformar un gobierno en el exilio, como lo tenían otros países invadidos como Bélgica, Holanda, Noruega, Polonia y Checoslovaquia, que sirviera de referente claro y mantuviese vivo el espíritu y la dignidad de la Segunda República.³⁶

Ante el nuevo bloque político, desde fuera de las organizaciones políticas surgió una iniciativa promovida por la Unión de Profesores Universitarios Españoles Emigrados, muy influida por la cultura institucionalista, que convocó en la Universidad de La Habana una reunión de profesores universitarios españoles en el exilio para octubre de ese mismo año.³⁷ Los objetivos de esta iniciativa fueron varios. En primer

³⁵ «Creación de la Junta Suprema de Unión Nacional, manifiesto y programa de la Junta» fechado en Madrid en septiembre de 1943. Se conserva copia en el Archivo de Amaro del Rosal 357-3, FPI, p. 20.

³⁶ «A los españoles, manifiesto de ARE de 14 de abril de 1943». Conservado en el archivo de Manuel Albar Catalán, 161-14, Fundación Pablo Iglesias.

³⁷ Jorge de Hoyos Puente, *¡Viva la inteligencia! El legado de la cultura institucionalista en el exilio republicano de 1939* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2016): 107-122.

lugar, realizar una convocatoria, sin exclusiones por razones políticas, de aquellos académicos que se habían visto obligados a exiliarse por su disconformidad con la dictadura que les había desposeído de sus cátedras. A ese respecto, hay que señalar que a la reunión fue invitado Juan Negrín, no en calidad de político sino como catedrático de fisiología. En segundo lugar, el encuentro tenía como pretensión central elaborar un programa técnico sobre la situación de España, un diagnóstico que pudiera servir de base para un futuro trabajo de reconstrucción. En tercer lugar, con la promulgación de la Declaración de La Habana, los académicos españoles proclamaron la firme adhesión de la España democrática a los principios de la Carta del Atlántico, suscrita en agosto de 1941 por Gran Bretaña y Estados Unidos y base para la formulación de las futuras Naciones Unidas. Sobre el fondo de este acuerdo, los profesores universitarios reivindicaron el derecho de los demócratas españoles a ser asistidos por las potencias aliadas para derrocar al franquismo y reinstaurar las libertades perdidas. Finalmente, la reunión instó a promover la unidad de acción del exilio a través de una junta unitaria e integradora, que sirviese de interlocutor único con las potencias aliadas.³⁸ Esta iniciativa, de la que participaron activamente figuras como José Giral, Fernando de los Ríos, Cándido Bolívar, Joaquín Xirau, María Zambrano, Mariano Ruiz Funes o Augusto Pittaluga entre otros, tuvo prácticamente una respuesta inmediata: la constitución un mes después de la Junta Española de Liberación.

La Junta Española de Liberación, la JEL, nació de un pacto entre tres sectores bien diferentes: el republicanismo legitimista constituido en torno a ARE, capitaneado por Diego Martínez Barrio, el socialismo moderado controlado por Indalecio Prieto y el nacionalismo catalán.³⁹ Los objetivos de la Junta eran la defensa de la continuidad de las instituciones republicanas, representadas por las Cortes, que debían ser convocadas fuera de España para solucionar la situación vacante de la presidencia de la República y, más tarde, ratificar un nuevo gobierno en el exilio. Las razones que llevaron a estos grupos a forjar este acuerdo fueron las siguientes: para los republicanos, su tesis legitimista salía refor-

³⁸ VV.AA., *Libro de la primera reunión de profesores universitarios españoles emigrados* (La Habana: Talleres tipográficos La Mercantil, 1944).

³⁹ El acuerdo fue firmado el 25 de noviembre de 1943 por Izquierda Republicana, Unión Republicana, el Círculo Pablo Iglesias, Izquierda Republicana de Cataluña y Acción Republicana Catalana.

zada y la posición de su líder, Martínez Barrio, pasaría a jugar un papel preponderante como futuro presidente interino de la República; para los socialistas seguidores de Prieto este acuerdo suponía una alianza táctica que permitiría arrinconar definitivamente a Negrín, y recuperar el protagonismo y el prestigio perdidos tras la intervención de la JARE; para el nacionalismo catalán permitiría explorar una vía posible que, además, garantizaba la vigencia del gobierno catalán y su estatuto de autonomía.

La JEL cumplió solo parcialmente con el llamamiento de la declaración de La Habana, en la medida en que estableció exclusiones que pronto fueron contestadas por amplios sectores del exilio y también por Negrín desde Londres por diferentes razones. Negrín rechazó la política de juntas, tanto la de la JEL como la de la JSUN, dos estrategias a su juicio erradas que confundían más de lo que ayudaban a mantener un diálogo fluido con las potencias aliadas, un diálogo clave, que solo podía ser realizado por el último gobierno de la Segunda República, representado por él.⁴⁰ Consciente de su cada vez más debilitada posición, Negrín intensificó contactos diplomáticos con las potencias aliadas y reactivó junto con los ministros que todavía le eran fieles las redes del negrinismo.⁴¹

A pesar de contar con estos elementos de oposición, la JEL desarrolló una importante labor política, concentrando sus esfuerzos en mejorar las vías de interlocución con los principales líderes de las potencias aliadas con la intención de poner en valor la existencia de una oposición organizada y mayoritaria en el exilio que no estaba vinculada con el comunismo, estrategia que desarrollaron, no sin fricciones internas, durante todo 1944. Con todo, los intentos de influir colisionaban contra síntomas preocupantes. El 24 mayo de ese mismo año, el primer ministro británico Winston Churchill manifestó en la Cámara de los Comunes su posición contraria a inmiscuirse en asuntos de España, que solo podían desestabilizar esa región del mediterráneo.⁴² Este dis-

⁴⁰ Michael Alpert, «Don Juan Negrín en Londres, 1940-1956», en *La oposición al régimen de Franco*, eds. Javier Tusell, Alicia Alted y Abdón Mateos (Madrid: UNED, 1990): 90.

⁴¹ Moradiellos, *Negrín*, 533 y sig; Jorge de Hoyos Puente, «La evolución del negrinismo en el exilio republicano en México», *Historia y Política: ideas, procesos y movimientos sociales* 36 (2016): 313-337.

⁴² María del Rosario Alonso García, *Historia, diplomacia y propaganda de las instituciones de la República Española en el exilio (1945-1962)* (Madrid: Fundación Universitaria Española, 2004): 37.

curso, producido un mes después del acuerdo entre Franco y las potencias aliadas para reducir la exportación de wolframio por parte de España a la Alemania nazi, marcó la actitud de Gran Bretaña para el futuro. Por el contrario, la liberación de París en agosto, con la participación protagónica de exiliados españoles, insufló esperanza y optimismo en el colectivo.

La creación de la JEL supuso la desaparición de ARE y, por tanto, la reactivación de Unión Republicana y de Izquierda Republicana a través de la convocatoria de asambleas en junio y en agosto respectivamente, con la intención de estar preparados para la convocatoria de Cortes. A esas alturas, hasta un anarcosindicalista como Juan García Oliver planteaba la necesidad de reunir a los diputados en el exilio para conformar un gobierno de concentración.⁴³

Martínez Barrio realizó, a finales de 1944, un primer intento para conseguir las condiciones necesarias para realizar una convocatoria formal de las últimas Cortes republicanas en la ciudad de México. En enero de 1945 se celebró una primera reunión simbólica donde se homenajeó a los diputados muertos durante la guerra. Martínez Barrio abandonó la presidencia de la JEL para concentrarse en la presidencia de las Cortes. La actividad institucional se vio frenada por la convocatoria de la Conferencia de San Francisco a partir de abril de aquel año, donde se establecerían las bases de reconstrucción de la política mundial y a la que los exiliados españoles, nuevamente divididos, dedicaron todos sus esfuerzos de persuasión. La JEL elaboró un extenso informe para mostrar a las potencias aliadas las múltiples conexiones desde antes del inicio de la guerra civil española de Franco y sus seguidores con las potencias del eje.⁴⁴ Negrín realizó una gira con actos multitudinarios en México y Toulouse para mostrar la fuerza de su causa antes de trasladarse a Estados Unidos para asistir a la Conferencia de San Francisco. Junto a Negrín, asistieron su ministro de Estado, Julio Álvarez del Vayo, y el Lehendakari José Antonio Aguirre. A su vez, la delegación de la JEL estuvo compuesta por Indalecio Prieto, Félix Gordón Ordás, José Giral y Antonio M.^a Sbert. Ambas delegaciones trabajaron para propiciar

⁴³ Juan García Oliver, *El eco de los pasos* (Barcelona: Ruedo Ibérico, 1978): 584 y sig.

⁴⁴ Véase «La Junta Española de Liberación ante la Conferencia de San Francisco de California» en el Archivo de Carlos Esplá, 6.1/5215-b. Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca.

que las potencias aliadas rompieran relaciones diplomáticas con la dictadura franquista y propiciaran el reconocimiento de un gobierno en el exilio. Con la ayuda del embajador mexicano Luis Quintanilla, que defendió oficialmente su causa, alcanzaron un primer logro como fue bloquear la entrada de España en las Naciones Unidas, lo que el exilio en su conjunto interpretó como un primer éxito.⁴⁵

Finalizada la cumbre, el siguiente paso era una nueva reunión de las Cortes, convocadas esta vez con el consenso de los grupos políticos y los requisitos legales necesarios para agosto en la ciudad de México. En aquella reunión solemne se dilucidó la pugna entre la coalición formada por los republicanos liberales, los socialdemócratas y el nacionalismo catalán, frente a Negrín y sus partidarios.⁴⁶ A pesar de estar en minoría, Negrín aceptó asistir a la reunión a condición de que se le reconociera su condición de jefe de gobierno, petición que fue aceptada por sus detractores. En un clima de optimismo ante la posibilidad de un pronto regreso a España, las Cortes constituidas por noventa y siete diputados y con la adhesión expresa de cuarenta más que no pudieron viajar, tomaron juramento como presidente interino de la República a Diego Martínez Barrio, a quien Negrín presentó, como era preceptivo, su dimisión formal.

Según testimonio de Juan Marichal, Negrín tenía una baza importante bajo la manga. Si conseguía ser ratificado por las Cortes como presidente del gobierno, la Francia de De Gaulle reconocería el gobierno republicano como el legítimo de España, lo que suponía un espaldarazo importante a las pretensiones del exilio. De Gaulle y Negrín habían mantenido contactos y cercanía en su común exilio en Londres. Un grupo de jóvenes negrinistas, entre los que se encontraba el propio

⁴⁵ José María del Valle, *Las instituciones de la República española en exilio* (París: Ruedo Ibérico, 1976): 102 y sig.

⁴⁶ Poco antes de la reunión de las Cortes, la Oficina de Investigaciones políticas y sociales del gobierno mexicano emitió un informe, a instancia de sus superiores, sobre el estado de las relaciones de las organizaciones políticas de los republicanos españoles. El informe señala el origen de las disputas en el pleito entre Prieto y Negrín enconado durante años, pero hace hincapié en la escasa peligrosidad que presenta esa fricción para el gobierno mexicano que, en todo caso, tendrá que disolver alguna pelea a puñetazos en alguno de los cafés frecuentados por los refugiados. Véase «Informe sobre investigación practicada acerca del ambiente político que prevalece entre los republicanos españoles», fechado en México a 31 de julio de 1945. Fondo de Investigaciones Políticas y Sociales, vol. 70, exp. 4, folios 123-134. Archivo General de la Nación de México.

Marichal, trataron de convencer a Martínez Barrio de la imperiosa necesidad que suponía ratificar a Negrín, a lo que el político sevillano se negó.⁴⁷ Martínez Barrio eligió al ex-presidente José Giral, que volvía a la arena política dispuesto a trabajar por el entendimiento de todos. Pese a los intentos de Giral de contar con Negrín como ministro de Estado éste se negó, apartándose de la lucha política para dejar trabajar a un nuevo gobierno al que reconoció toda legitimidad. Fueron sus partidarios quienes protestaron ante lo que consideraban un gran error político. Con el fracaso de Negrín y su aceptación del resultado, perdían su razón política de existir. El sometimiento de Negrín representaba también la derrota del obrerismo marxista articulado en torno al PCE, que finalmente había apostado sus posibilidades de influencia política en aquel futuro regreso que consideraba inminente. Con el fracaso de Negrín y el triunfo de las tesis del liberalismo democrático los comunistas debían reformular su estrategia.

Giral consiguió, tras muchos esfuerzos y meses de negociación, nombrar un gobierno compuesto por representantes de las principales organizaciones políticas y sindicales. De este modo, creía garantizarse la estabilidad y el reconocimiento a sus gestiones.⁴⁸ Finalmente, en noviembre de 1945 pudo presentarse de nuevo ante las Cortes para presentar su amplio programa de gobierno que fijaba la estrategia a desarrollar para regresar a España y para reconstruir el país.⁴⁹ El primer gobierno Giral en el exilio pensaba en la reconstrucción del país y, para ello, se dotó de un amplio personal técnico pero, motivado por un clima de optimismo generalizado, dedicaron poco tiempo a pensar el paso previo, cómo iban a regresar a España. El más consciente de esta situación fue Prieto, que en su intervención en el pleno, en nombre de la mi-

⁴⁷ Juan Marichal, «Juan Negrín y la continuidad de la II República», en *La oposición al régimen de Franco*, eds. Javier Tusell, Alicia Alted y Abdón Mateos (Madrid: UNED, 1990):71.

⁴⁸ José Giral contó entre sus ministros con los socialistas Fernando de los Ríos y Trifón Gómez, éste en representación de la UGT, por Izquierda Republicana Álvaro de Albornoz y Augusto Barcia, por Unión Republicana Manuel Torres Campaña, por ERC Miguel Santaló, por Acción Republicana Catalana Luís Nicolau D'Oliver, por CNT José Expósito y Horacio Martínez, por el PNV Manuel de Irujo y, como independientes, el general Juan Hernández Saravia y Ángel Ossorio y Gallardo (Josep Sánchez Cervelló, *La Segunda República en el exilio* (Barcelona: Planeta, 2011): 455).

⁴⁹ El discurso de José Giral puede consultarse en el Boletín de Cortes y también en el apéndice documental de la obra de Javier Rubio, *La emigración de la guerra civil, 1936-1939* (Madrid: Editorial San Martín, 1977): 1004 y sig.

noría socialista, manifestó que el discurso de Giral estaba alejado de la realidad.⁵⁰

Los primeros meses del gobierno Giral fueron productivos. En primer lugar, México reanudó relaciones con su gobierno devolviendo la embajada y los recursos económicos incautados a la JARE en 1942. Además de México, su gobierno fue reconocido por Guatemala, Panamá, Venezuela, Polonia, Yugoslavia, Rumania, Checoslovaquia, Hungría, Albania y Bulgaria.⁵¹ También la salida de Churchill del gobierno británico y su sustitución por los laboristas presentaba un escenario más propicio. En febrero de 1946 el gobierno republicano en el exilio consiguió la autorización del gobierno francés para trasladar su sede a París, más cerca de España. El cuatro de marzo se publicaba la nota tripartita de los gobiernos de Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia que declaraban que España no podía mantener relaciones cordiales con esos países mientras sus ciudadanos no pudieran elegir libremente su gobierno. Sin embargo, los tres países declararon que se trataba de una situación interna de los españoles y que sus gobiernos se abstendrían de intervenir.⁵² De este modo, las potencias aliadas marcaban hasta dónde estaban dispuestas a llegar y, también de esta forma, el propio destino de España.

Giral, en un intento por disponer de un gobierno más representativo nombró tres nuevos ministros sin cartera, el galleguista Castela, el republicano conservador Rafael Sánchez Guerra y el más polémico, el comunista Santiago Carrillo. Para Indalecio Prieto aquella decisión, la inclusión de los comunistas, supuso la ruptura total con el gobierno al que consideraba, «además de ineficaz, un grave estorbo en las soluciones posibles del problema español».⁵³ A partir de ahí, el socialismo, organizado en torno a Prieto, articuló su propia estrategia política, basada en la defensa de una transición tutelada por un gobierno de concentración que estabilizase la situación inmediata para dar paso más adelante a un plebiscito. Prieto y sus seguidores sacrificaban definitivamente el

⁵⁰ Su discurso está recogido íntegramente en el Boletín de Cortes de 8 de noviembre de 1945.

⁵¹ Sonsoles Cabeza Sánchez-Albornoz, *Historia política de la Segunda República en el exilio* (Madrid: Fundación Universitaria Española, 1997): 53.

⁵² Casilda Güell, *Las potencias internacionales ante la dictadura española (1944-1950)* (Barcelona: Aresta, 2009): 49.

⁵³ Así lo dice Prieto por carta el 24 de marzo de 1946. Véase «Una carta de Indalecio Prieto» Fondo México 87-1 Fundación Universitaria Española.

legitimismo republicano en aras de trabajar por conseguir un mayor número de adhesiones mirando hacia los monárquicos, pero también y fundamentalmente, pensando en la posibilidad de contar con un mayor reconocimiento internacional. Para poder defender su proyecto, Prieto necesitaba trasladarse personalmente a Francia con vistas a afianzar su control de la Ejecutiva socialista en Toulouse. En ese sentido, cabe señalar que se empleó a fondo consiguiendo, en primer lugar, la dimisión de Giral tras forzar que los ministros socialistas abandonasen el gobierno. La determinación de controlar el socialismo en el exilio llevó a declarar la expulsión del PSOE y de la UGT a destacados dirigentes partidarios de Negrín y a él mismo. Así, Juan Negrín, Ramón Lamóneda, Ramón González Peña, Julio Álvarez del Vayo, Amaro del Rosal, Matilde de la Torre o Max Aub, entre otros, fueron expulsados, decisión que no reconocieron. También entre los anarcosindicalistas hubo nuevas fracturas, derivadas de la incorporación de dos ministros de la CNT al gobierno Giral. El panorama volvía a ser desolador.

1947-1950 DEL COLAPSO A LA ESPERA: LOS AÑOS DE LA LARGA FRUSTRACIÓN

El fracaso del gobierno de la «esperanza» presidido por José Giral en febrero de 1947 evidenció varias cuestiones. En primer lugar, la persistencia de las divisiones dentro del exilio y la incapacidad de mantener alianzas duraderas. La decisión de Indalecio Prieto y sus seguidores de forzar la salida del gobierno de los ministros socialistas produjo su caída. En segundo lugar, los logros parciales obtenidos con las potencias internacionales mostraban al mismo tiempo sus limitaciones, marcados por la firme decisión de no intervenir en los asuntos internos de España. Finalmente, esta actitud compartida por parte de Estados Unidos, Gran Bretaña y la Unión Soviética ponía de manifiesto una realidad dolorosa: sin asistencia internacional, el gobierno de la República en el exilio carecía de una estrategia viable y de medios materiales para acabar con la dictadura franquista.

El contexto internacional no pudo ser más desfavorable para la causa republicana.⁵⁴ Con el inicio de hostilidades entre el mundo capita-

⁵⁴ Miguel Ángel Yuste de Paz, *La II República española en el exilio en los inicios de la guerra fría (1945-1951)* (Madrid: Fundación Universitaria Española, 2005).

lista y el socialista, la formulación de la teoría del telón de acero y el establecimiento de la política de bloques, la coyuntura parecía poco propicia para intervenir en España, donde la dictadura había consolidado su situación y había marcado distancias con las potencias del eje, explotando su posición estratégica en el mediterráneo. Las potencias occidentales se mostraron contrarias a desestabilizar la región con una intervención sin garantías.

Ante ese estado de cosas, Martínez Barrio trató de parar el alejamiento del PSOE ofreciendo el gobierno al secretario general de este partido, Rodolfo Llopis, un socialista que, sin romper con Prieto, mantenía todavía la fe en la vigencia de las instituciones republicanas. Llopis formó un efímero gobierno; sin embargo, Prieto se impuso en los órganos de dirección del PSOE en julio causando la renuncia de Llopis a la presidencia del gobierno.⁵⁵ A partir de entonces, el gobierno en el exilio quedó en manos de dirigentes procedentes de los partidos republicanos, como Álvaro de Albornoz, que lo presidió hasta 1951, afirmando un republicanismo irrenunciable. Mientras tanto y tras su victoria frente a Llopis, Prieto y sus seguidores desplegaban las negociaciones con los monárquicos partidarios de Juan de Borbón. Para el grupo de Prieto la única manera de conseguir apoyo internacional era apostar por cumplir las condiciones que establecía la nota tripartita, permitir un plebiscito para elegir la forma de gobierno y, para ello, convencer a las potencias solo podía ser viable contando con los monárquicos.⁵⁶ Los monárquicos jugaban con dos barajas, acercándose al PSOE sin comprometerse, para forzar a Franco a una salida pactada del poder restaurando la monarquía.⁵⁷ Para reforzar el peso de la estrategia de Prieto, el III Congreso del PSOE en el exilio, celebrado en Toulouse en febrero de 1948, le nombró presidente del partido. Los motivos del fracaso de estas negociaciones son conocidos. Juan de Borbón visitó en agosto de ese

⁵⁵ José Carlos Gibaja, «El PSOE, 1939-1951: reconstrucción interna y fracaso político», en *La oposición al régimen de Franco*, eds. Javier Tusell, Alicia Alted y Abdón Mateos (Madrid: UNED, 1990), 193-209; Sánchez Cervelló, *La Segunda República en el exilio*, 99-117.

⁵⁶ Carta de Indalecio Prieto a Fernando de los Ríos, México 12 de enero de 1948, reproducida en Octavio Ruiz-Manjón (ed.), *Indalecio Prieto-Fernando de los Ríos, Epistolario 1924-1948* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010), 202-208.

⁵⁷ Luis Carlos Hernando, «Buscando el compromiso: la negociación del pacto de San Juan de Luz», *Espacio, Tiempo y Forma Serie V*, no. 18 (2006): 225-244; Luis Carlos Hernando, *El PSOE y la monarquía. De la posguerra a la Transición* (Madrid: Eneida, 2013).

año el yate Azor para entrevistarte con Franco y fijar los términos de su acuerdo, despreciando la vía ofrecida por Prieto. Para finales de 1948 todas las vías posibles se habían agotado. Los peores augurios se confirmaban, el exilio sería largo. Comenzaban los años de la larga espera.

Las instituciones republicanas en el exilio quedaron en manos de los republicanos legitimistas. A partir de ese momento, su papel se convirtió en un reducto simbólico al que el grueso de los exiliados comenzó a dejar de lado. En 1949 las penurias económicas lastraron el mantenimiento de su actividad, centrada en los primeros años cincuenta en denunciar el progresivo acercamiento de los Estados Unidos a la dictadura franquista, convertida en un fiel aliado del anticomunismo imperante.⁵⁸ Ese acercamiento, que culminaría con los acuerdos bilaterales de 1953 y el posterior ingreso de España en la ONU, terminó de minar cualquier esperanza de cambio.⁵⁹ También el PCE cambió notablemente su estrategia en 1948, después de la trascendental reunión que mantuvieron en septiembre en Moscú Dolores Ibárruri, Santiago Carrillo y Francisco Antón con Josef Stalin. El líder soviético mostró una vez más su desinterés por la actividad institucional de la República en el exilio, a la que la URSS no reconoció. El PCE apostó por abandonar definitivamente la lucha armada y concentrarse en la actividad clandestina en el interior de España.

A MODO DE CONCLUSIÓN: CLAVES PARA ENTENDER EL EXILIO EN LOS AÑOS CUARENTA

Este breve recorrido por la historia política del exilio republicano en los años cuarenta tiene como principal objetivo tratar de escudriñar las razones que impidieron formular una alternativa unitaria de oposición al franquismo desde fuera de España. Tradicionalmente se han explotado las razones personales, los enfrentamientos surgidos durante la Segunda República y especialmente en la gestión de la Guerra Civil. Sin embargo, nuestra explicación trata de buscar sus moti-

⁵⁸ Véase el comunicado de «la República Española a la opinión internacional» de 9 de noviembre de 1950, firmado por Diego Martínez Barrio como presidente de la República y Álvaro de Albornoz como Presidente del Consejo de ministros. Fondo México 87-2, Fundación Universitaria Española.

⁵⁹ Sonsoles Cabeza Sánchez-Albornoz, «Posición de la República española en el exilio ante el ingreso de España en la ONU», *Cuadernos de Historia Contemporánea* 17 (1995): 147-168.

vos más allá de este razonamiento. Las disputas y los desencuentros surgieron por la existencia de visiones contrapuestas, proyectos antagónicos que, en un contexto de exilio, vivieron un proceso de radicalización discursiva que frustraron cualquier posibilidad de acuerdo. Eran proyectos políticos que venían conformándose y evolucionando tiempo atrás y ya habían dado muestras de incompatibilidad mutua, a pesar de coincidir todos en el rechazo a un enemigo común, el franquismo. La disparidad de criterios se impuso en el terreno de las estrategias y las tácticas políticas cortocircuitando cualquier posibilidad de establecer sinergias y acuerdos en un tiempo de profunda inestabilidad e incertidumbre.

Sin duda, este estado de cosas aumentó la profunda rabia y frustración que vivieron muchos exiliados tras la derrota republicana. Para los más veteranos, el exilio resultó una pesada losa que se prolongó en el tiempo hasta su muerte. Para los más jóvenes, el exilio abrió nuevos horizontes, siendo un sector minoritario el que mantuvo la vinculación partidista en el exilio. Sus lugares de acogida se convirtieron a la larga en sus nuevos hogares, recordando e idealizando la España perdida o secuestrada por el franquismo. Progresivamente, las afiliaciones a las organizaciones políticas fueron perdiendo importancia, aunque sin desaparecer del todo. Hubo muchas razones para esta desconexión. En primer lugar, una cierta sensación de desamparo generada en los primeros momentos del exilio, donde se evidenció la brecha entre cúpulas dirigentes, enfrascadas en sus disputas, y las masas de militantes y simpatizantes, centradas en sobrevivir en difíciles circunstancias materiales. En segundo lugar, una cierta perplejidad ante la virulencia de las críticas y los debates internos que generaron cierto hastío. Finalmente, la toma de conciencia, con el devenir de los acontecimientos, acerca de la inutilidad de las acciones y estrategias desplegadas.

Los exiliados buscaron nuevos espacios de sociabilidad, menos rígidos ideológicamente, para mantener su vinculación colectiva y sus señas de identidad. A pesar de las profundas diferencias existentes, se fueron construyendo ciertos consensos en torno a la idealización de la Segunda República como paradigma del «paraíso perdido». Con los años, lo político fue perdiendo contenido programático específico, conformando nuevas identidades que convivieron con dificultad con las

organizaciones políticas que vivieron un proceso de fosilización discursiva, favorecido por la distancia y el desconocimiento de la propia evolución que se estaba produciendo en el interior de España.

Nota sobre el autor

JORGE DE HOYOS PUENTE es Licenciado y Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Cantabria. Desde 2014 trabaja en el Departamento de Historia Contemporánea en la UNED. Ha sido *Visiting Scholar* en la Universidad de Columbia en New York y en el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México en 2012 y 2013. Desde 2015 es Secretario General del Centro de Estudios de Migraciones y Exilios de la UNED (CEME). Especialista en el exilio republicano de 1939, es autor de dos libros, *La utopía del regreso, Proyectos de Estado y sueños de nación en el exilio republicano en México* (México, El Colegio de México, 2012) y *¡Viva la inteligencia!, el legado de la cultura institucionista en el exilio republicano* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2016), editor de dos libros, así como autor de más de cuarenta contribuciones en revistas indexadas y libros colectivos. Ha sido ponente invitado en más de cuarenta encuentros científicos internacionales en EEUU, México, Argentina, Chile, Uruguay, Francia, Portugal y España, así como profesor invitado en las Universidades de Aguascalientes (México), La Plata (Argentina) y la MGIMO (Moscú).

REFERENCIAS

- Adámez Castro, Guadalupe. *Gritos de papel. Las cartas de súplica del exilio español*. Granada: Comares, 2017.
- Alía Miranda, Francisco. *La agonía de la República. El final de la guerra civil española (1938-1939)*. Barcelona: Crítica, 2015.
- Alonso García, María del Rosario. *Historia, diplomacia y propaganda de las instituciones de la República Española en el exilio (1945-1962)*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 2004.
- Alpert, Michael. «Don Juan Negrín en Londres, 1940-1956». En *La oposición al régimen de Franco*, editado por Javier Tusell, Alicia Alted y Abdón Mateos, 79-90. Madrid: UNED, 1990.
- Alted Vigil, Alicia. *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*. Madrid: Aguilar, 2005.

- Alted, Alicia y Lucienne Domergue. *La cultura del exilio anarcosindicalista español en el sur de Francia*. Madrid: ediciones cinco, 2012.
- Angosto, Pedro Luis. *La República en México, con plomo en las alas, 1939-1945*. Sevilla: Renacimiento, 2009.
- Bahamonde, Ángel. *Madrid 1939. La conjura del coronel Casado*. Madrid: Cátedra, 2014.
- Botella Pastor, Virgilio. *Entre memorias, las finanzas del gobierno republicano español en el exilio*. Sevilla: Biblioteca del Exilio, 2002.
- Cabeza Sánchez-Albornoz, Sonsoles. «Posición de la República española en el exilio ante el ingreso de España en la ONU». *Cuadernos de Historia Contemporánea* 17 (1995): 147-168.
- Cabeza Sánchez-Albornoz, Sonsoles. *Historia política de la Segunda República en el exilio*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1997.
- Cabezas, Octavio. *Indalecio Prieto. Socialista y Español*. Madrid: Algaba, 2005.
- Carrión, Pablo. «La delegación del PCE en México 1939-1956, origen y límite de una voluntad de liderazgo de la oposición». *Espacio, Tiempo y Forma Serie V*, no. 16 (2004): 309-336.
- Cortésão, Armando, Luis Araquistain, Manuel de Irujo y Carles Pi Sunyer. *La Comunidad Ibérica de Naciones*. Buenos Aires: Exin, 1945.
- Duarte, Ángel. *El otoño de un ideal. El republicanismo histórico español y su declive en el exilio de 1939*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- Estévez, Xosé. ed. *Antología de Galeuzca en el exilio, 1939-1960*. San Sebastián: J.A. Ascunce, 1992.
- Estruch, Joan. *El PCE en la clandestinidad, 1939-1956*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
- García Oliver, Juan. *El eco de los pasos*. Barcelona: Ruedo Ibérico, 1978.
- Gaspar Celaya, Diego. *La Guerra continúa. Voluntarios españoles al servicio de la Francia Libre (1940-1945)*. Madrid: Marcial Pons, 2015.
- Gibaja, José Carlos. «El PSOE, 1939-1951: reconstrucción interna y fracaso político». En *La oposición al régimen de Franco*, editado por Javier Tusell, Alicia Alted y Abdón Mateos, 193-209. Madrid: UNED, 1990.
- Gibaja, José Carlos. *Indalecio Prieto y el socialismo español*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 1995.
- Gracia Alonso, Francisco y Gloria Munilla. *El tesoro del «Vita». La protección y el expolio del patrimonio histórico-arqueológico durante la Guerra Civil*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013.
- Güell, Casilda. *Las potencias internacionales ante la dictadura española (1944-1950)*. Barcelona: Aresta, 2009.
- Heine, Hartmut. *La oposición política al franquismo*. Barcelona: Crítica, 1983.
- Hernando, Luis Carlos. *El PSOE y la monarquía. De la posguerra a la Transición*. Madrid: Eneida, 2013.

- Hernando, Luis Carlos. «Buscando el compromiso: la negociación del pacto de San Juan de Luz». *Espacio, Tiempo y Forma Serie V*, no. 18 (2006): 225-244.
- Herrerín, Ángel. *La CNT durante el franquismo. Clandestinidad y exilio (1939-1975)*. Madrid: Siglo XXI, 2004.
- Herrerín, Ángel. *El dinero del exilio, Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)*. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- Hoyos Puente, Jorge de. *La utopía del regreso. Proyectos de Estado y Sueños de Nación en el exilio republicano en México*. México: El Colegio de México, 2012.
- Hoyos Puente, Jorge de. «La evolución del negrinismo en el exilio republicano en México». *Historia y Política: ideas, procesos y movimientos sociales* 36 (2016): 313-337.
- Hoyos Puente, Jorge de. *¡Viva la inteligencia! El legado de la cultura institucionista en el exilio republicano de 1939*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016.
- Jiménez de Aberasturi, Juan Carlos. «Irujo en Londres, 1939-1945». *Vasconia: Cuadernos de historia-geografía* 32 (2002): 99-132.
- Marichal, Juan. «Juan Negrín y la continuidad de la II República». En *La oposición al régimen de Franco*, editado por Javier Tusell, Alicia Alted y Abdón Mateos, 67-72. Madrid: UNED, 1990.
- Mateos, Abdón (ed.). *Indalecio Prieto y la política española*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2008.
- Mateos, Abdón. *La batalla de México. Final de la Guerra Civil y ayuda a los refugiados, 1939-1945*. Madrid, Alianza Editorial, 2009.
- Miralles, Ricardo (ed.). *Textos escogidos, Indalecio Prieto*. Oviedo: Junta General del Principado de Asturias, 2002.
- Miralles, Ricardo. *Juan Negrín, La República en guerra*. Madrid: Temas de hoy, 2003.
- Monferrer, Luis. *Odisea en Albión: los republicanos españoles exiliados en Gran Bretaña, 1939-1977*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2008.
- Moradiellos, Enrique. *Negrín, una biografía de la figura más difamada de la España del siglo xx*. Barcelona: Península 2006.
- Pablo, Santiago de y Ludger Mees. *El péndulo patriótico, historia del Partido Nacionalista Vasco, 1895-2005*. Barcelona: Crítica, 2005.
- Preston, Paul. *El final de la guerra. La última puñalada a la República*. Barcelona: Debate, 2014.
- Rosal, Amaro del. *El oro del banco de España y la Historia del Vita*. Barcelona: Grijalbo, 1976.
- Rubio, Javier. *La emigración de la guerra civil, 1936-1939*. Madrid: Editorial San Martín, 1977.
- Ruiz-Manjón, Octavio (ed.). *Indalecio Prieto-Fernando de los Ríos, Epistolario 1924-1948*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010.

- Sánchez Cervelló, Josep. *La Segunda República en el exilio*. Barcelona: Planeta, 2011.
- Valle, José María del. *Las instituciones de la República española en exilio*. París: Ruedo Ibérico 1976.
- Velázquez, Aurelio. *Empresas y finanzas del exilio. Los organismos de ayuda a los republicanos españoles en México (1939-1949)*. México: El Colegio de México, 2014.
- Viñas, Ángel y Fernando Hernández Sánchez. *El desplome de la República: la verdadera historia del fin de la Guerra Civil*. Barcelona: Crítica, 2010.
- VV.AA. *Libro de la primera reunión de profesores universitarios españoles emigrados*. La Habana: Talleres tipográficos La Mercantil, 1944.
- Yuste de Paz, Miguel Ángel. *La II República española en el exilio en los inicios de la guerra fría (1945-1951)*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 2005.

LA DESTRUCCIÓN DE LA MODERNIDAD REPUBLICANA. (SIN)RAZONES DEL EXILIO PEDAGÓGICO ESPAÑOL

*The destruction of republican modernity.
(Un)reasons for the Spanish Pedagogical Exile*

Juan Manuel Fernández-Soria[&]

Fecha de recepción: 04/09/2018 • Fecha de aceptación: 15/10/2018

«Que lo oigan las harcas victoriosas, que lo oiga Franco:
Tuya es la hacienda,
la casa,
el caballo
y la pistola...
Mía es la voz antigua de la tierra.
Tú te quedas con todo
y me dejas desnudo y errante por el mundo...
mas yo te dejo mudo... ¡Mudo!...
¿Y cómo vas a recoger el trigo
y a alimentar el fuego
si yo me llevo la canción?»¹

(León Felipe, Tábara-Zamora, 1984-Ciudad de México, 1968)

Resumen. Este texto expone los motivos que empujaron al exilio —exterior e interior— a millares de maestros, inspectores, profesores y científicos españoles, prestando especial atención al llamado «exilio pedagógico». Los docentes e investigadores afines a la República se sintieron condenados y amenazados por los insurgentes por aunar una triple identidad: la de

[&] Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, n.º 30. 46010 Valencia. Juan.M.Fernandez@uv.es

¹ León Felipe, «Reparto», en *Poesías Completas*. Edición de José Paulino (Madrid: Visor Libros, 2004), 270.

republicanos (el enemigo absoluto, «encarnación del mal»), la de intelectuales (extranjerizantes y «envenenadores del alma popular»), y la de maestros («traidores a la patria», laicos y propagadores del credo republicano). A esta triple identidad, motivo —sinrazón— de exilio, se añaden dos causas —sinrazones— más de enorme importancia en la decisión de abandonar su tierra, su casa y su patria: el compromiso con la modernización de España —lo auténticamente sustancial para la mecánica represiva franquista— y la imposibilidad de formar parte de la pedagogía de la nueva España, que se fija como objetivo dismantelar la educación republicana y construir otra nueva fundamentada en los denominados «anti-tópicos» de la educación franquista que se expresa en la segunda parte del binomio (pública/privada; universal/de selectos; laica/católica; pacifista/combatiente; del placer/del sacrificio; de la espontaneidad/disciplinaria, etc.). El resultado del exilio y de la sustitución de un pensamiento filosófico y pedagógico por otro «nuevo» es conocido: la destrucción de la moderna pedagogía española.

Palabras clave: Exilio pedagógico español; Segunda República española; Franquismo; Magisterio; Represión franquista.

Abstract. *This text exposes the reasons that pushed thousands of Spanish teachers, inspectors, professors and scientists into internal and external exile, paying special attention to the so-called «pedagogical exile». Teachers and researchers sympathetic to the Republic felt condemned and threatened by the insurgents for combining a triple identity: that of republicans (the absolute enemy, «incarnation of evil»), that of intellectuals (foreigners and «poisoners of the popular soul»), and that of teachers («traitors to the fatherland», laymen and propagators of the republican creed). To this triple identity, unreasonable motive of exile, two more crucial factors influenced their decision to leave their land, their home and their homeland: their commitment to the modernization of Spain —the primary object of the Francoist repressive mechanics— and the impossibility of being part of the pedagogy of the new Spain, which assumed as its principal objective the dismantling of republican education and the construction of a new one. This new education was to be based on the so-called «antithesis» represented by Francoist education, expressed in the second part of the binomials (public / private; universal / selected; lay / catholic; pacifist / combatant; pleasure / sacrifice; spontaneity / disciplinary; etc.) The result of exile and the substitution of one philosophical and pedagogical thought for another «new» one, is well known: the destruction of modern Spanish pedagogy.*

Keywords: *Spanish Pedagogical Exile; Second Spanish Republic; Francoism; Schoolteaching; Francoist repression.*

INTRODUCCIÓN

Muchos maestros y maestras, inspectores, profesores, catedráticos y científicos comprometidos con la República, y con la modernización educativa que propuso, tuvieron por ello ante la violencia franquista tres destinos posibles, en expresión de José Ricardo Morales, miembro de la FUE y del grupo teatral «El Búho», exiliado a Chile:

uno, el de permanecer aquí aterrados, sin voz ni voto alguno, en cesación completa de su facultad pensante; otro, el más deplorable, el de aquellos que concluyeron enterrados por oponerse a un régimen que hacía de la muerte su principal razón [...] Por último, quedó el camino, para muchos sin término, de quienes tuvimos que abandonar forzosamente nuestra tierra, para clamar por ella en todos los tonos y en los lugares más diversos [...] Los aterrados, los enterrados y los desterrados [...].²

Mientras que sabemos bien a qué alude José Ricardo Morales con los adjetivos «aterrado» y «enterrado» —el terror y la muerte son suficientemente explícitos—, sin embargo, el «desterrado» —expulsado de su tierra, su casa, su patria— no encarna la dimensión entera de la figura que aquí nos interesa, la del «exiliado», condición esta de la que, junto al «refugiado», el «desterrado» solo es paso o etapa en opinión de María Zambrano; y ambos —el desterrado y el refugiado— acaban encarnándose en el «exiliado» como arquetipo del desgarramiento que supone la separación de la propia comunidad.³ No es posible en un texto de estas características detenernos en esa distinción conceptual; no obstante, sí conviene señalar la doble dimensión del exilio: por una parte, el exilio como expatriación (exilio exterior) sufrido por quienes tienen que extrañarse fuera de España; y, por otra parte, el exilio interior, con el que suele aludirse a aquellos maestros, profesores, científicos, intelectuales,

² José Ricardo Morales, «El delito de pensar una razón del destierro», en *L'Exili cultural de 1939*, eds. María Fernanda Mancebo, Marc Baldó y Cecilio Alonso (Valencia: Universitat de València y Biblioteca Valenciana, 2001), t. II, 613-627. Cita en 613-614.

³ «Comienza la iniciación al exilio cuando comienza el abandono, el sentirse abandonado; lo que al refugiado no le sucede ni al desterrado tampoco». María Zambrano, *Los bienaventurados* (Madrid: Siruela, 2004), 31. A esta tríada de conceptos confluyentes en el exiliado, habría que añadir también el de «trasterrado» acuñado por el filósofo español exiliado en México, José Gaos, y a él mismo aplicado, quien, teniendo que salir de su patria de origen llegó a otra (patria de destino) en la que llegó a sentirse arraigado, «empatriado».

que optaron por quedarse en España sin apenas posibilidad de ejercer o desarrollar su actividad, viviendo en constante autocensura, recluyéndose a menudo en la intimidad de su conciencia y sufriendo la penosa tragedia de vivir en una personal y oculta prisión. Se alude con este concepto a la dimensión psicológica del exilio, al particular y callado sufrimiento que apenas puede ser dicho y que tiene mucho que ver con la autorreclusión.

Unos y otros sufren el exilio,⁴ en cualquiera de sus dimensiones, por aunar la «triple identidad» de republicanos, intelectuales y maestros, y por haber defendido ideales de modernización social, política y educativa. Me propongo, pues, narrar, en primer lugar, las (sin)razones del «exilio pedagógico» que padecieron tantos profesionales de la educación; un atropello que sembró el terror y esparció la violencia entre ellos especialmente por su identidad de republicanos (encarnación del mal), de intelectuales («envenenadores del alma popular») y de maestros («marcelinistas» «traidores»). En segundo lugar, me detendré en otro de esos motivos descabellados del exilio: el compromiso con la modernización. Finalmente, recogeré algunos rasgos básicos de la contrarrevolución pedagógica que las nuevas autoridades presentan como alternativa a los principios extranjerizantes y modernizadores sustentados por los exiliados, y que estos no podían asumir.

POR REPUBLICANOS

Si nos preguntáramos por las causas que empujan a tantos educadores, pedagogos, científicos e intelectuales al exilio, señalaríamos en primer lugar el estremecimiento ante la represión vislumbrada, el temor a las represalias de los vencedores; pero existen también motivaciones menos aparentes, y quizá más meritorias, aunque no nos sea dado juzgarlas. Hubo exiliados que optan por abandonar España antes que permanecer en ella en condiciones de indignidad y de sometimiento, an-

⁴ Naturalmente, no es posible cuantificar el exilio interior, y el exterior tiene aún serias dificultades para serlo. Solo como ilustración de la magnitud del exilio exterior, reparemos en el balance final de exiliados que recoge María Fernanda Mancebo: 162.000 personas repartidas por Europa, 12.000 más en el norte de África, y entre 24.000 y 50.000 por América. María Fernanda Mancebo, *La España de los exilios. Un mensaje para el siglo XXI* (Valencia: Universidad de Valencia, 2008), 52.

tes que renunciar a sus lealtades contrayendo otras nuevas; muchos de ellos eligen el camino del exilio por «imperativo moral».⁵ No podemos juzgar —tampoco debemos hacerlo— si el hecho de no aceptar formar parte de la nueva España es motivado por el temor a no ser creídos o por la obligación moral contraída con los principios republicanos a los que no quieren renunciar. Lo cierto es que no son pocos los que, incluso sometidos a la dinámica de la represión, se mantienen firmes en sus convicciones; lo sabemos por los testimonios dejados en sus propias alegaciones de defensa al pliego de cargos imputados por las Comisiones depuradoras. Ciertamente hay quienes fingen someterse a esas nuevas lealtades para permanecer en su ciudad, en su casa, en su patria —de los que las aceptan gustosos no nos corresponde hablar aquí— por lo que sufren un exilio que conoció las aflicciones de los «desterrados» pero no el beneficio de los «transterrados» que no se sienten extraños, sino arraigados, en su patria de acogida, situación que no les mueve al retorno.⁶ El exiliado interior no conoce una tierra de acogida en la que tener arraigo, y en la que habita —la suya de origen o aquella a la que fuera desterrado— se encuentra desarraigado, pues en ella ya no reconoce sus ideales, ni los valores en los que antes sustentara sus convicciones; en esa tierra está y se siente extraño, nutriéndose solo de un pasado que ni siquiera puede evocar más allá de los barrotes de su propia cárcel interior.

Muchos de los republicanos que emprenden el exilio, comprometidos con la República, no esperan nada bueno para su futuro y dudan del que aguarda a sus familiares a causa de su proceder. Josep Donjó Callol, jefe del Comité Antifascista de Darnius, localidad gerundense donde ejerció como maestro comprometido con la República y con la mejora social a través de la educación, refleja en sus memorias tanto la certeza de que él corre peligro si no se expatría, como la duda de que sus familiares, que se han quedado en Cataluña, no padezcan venganza

⁵ Conrad Vilanou, «El exilio pedagógico en México: Roura-Parella y las ciencias del espíritu», en *Mestres i exili: jornades d'estudi i reflexió*, coords. Conrad Vilanou i Josep Monserrat Molas (Barcelona: Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn (INEHCA) i Universitat de Barcelona, 2003), 161-196. Cita en 161.

⁶ Como fue el caso del filósofo José Gaos (Adolfo Sánchez Vázquez, «El exilio del 39. Del destierro al transierrro», en *L'exili cultural de 1939, seixanta anys després Vol. 1*, eds. María Fernanda Manabeo, Marc Baldó y Cecilio Alonso (Valencia: Universitat de València, 2001): 37-49. Cita en 41.

«por el simple hecho de haber participado en la contienda política y ser, en consecuencia, un comprometido».⁷

A quienes dudan si exiliarse o no, les sobran motivos para decidirse ante las represalias anunciadas por los vencedores; a buen seguro que saben de sus intenciones, sea cual sea su procedencia, unas solo amenazantes, otras, además, reales, pero en todo caso instigadoras al terror y al escarmiento. Bastarán como ilustración unas palabras del general Emilio Mola que debieron de helar la sangre a más de un simpatizante republicano. Mola, muy en su papel de «Director» del golpe, dictaba el carácter que había de tener la represión: «Cualquiera que sea abierta o secretamente defensor del Frente Popular, debe ser fusilado [...] Hay que sembrar el terror, dejar sensación de dominio eliminando sin escrúpulos ni vacilación a todos los que no piensen como nosotros».⁸ Normas que se ven traducidas en actos extremos demasiadas veces repetidos, como los fusilamientos de tantos maestros, profesores, catedráticos e intelectuales republicanos.⁹ Y, si estas directrices tuvieron la hechura de documentos reservados, otras son publicadas en la prensa y transmitidas por la radio, y, consecuentemente, conocidas por quienes contemplan la posibilidad del exilio. Con certeza, estos supieron y sufrieron los efectos ejemplarizantes del terror, de la violencia como herramienta «pedagógica».

La violencia, probado instrumento de control, «en las retaguardias se caracterizó por tener un carácter relacional, comunicativo», es decir, no se eliminaba al contrario por una acción individual concreta, sino que el exterminio «fue masivo y pedagógico». Como afirma Javier Rodrigo «se eliminaba su identidad, en cuanto colectiva. Se acababa con la vida del otro por razones supraindividuales: por pertenecer al enemigo». Así, del mismo modo que el propietario se convirtió en fascista,

⁷ «Memòries del mestre Josep Donjó Callol», recogidas en Salomó Marquès, *L'Exili dels Mestres (1939-1975)* (Girona: Universitat de Girona i Llibres del Segle, 1995), 213-214.

⁸ Citado en Albano Juan Castillo, *Los médicos de la otra orilla. La represión franquista sobre los médicos valentinos 1936-1945* (Palencia: Ediciones Cálamo, 2005), 36.

⁹ El estado de las investigaciones actuales no permite ofrecer aún cifras definitivas sobre los docentes fusilados, «paseados» o desaparecidos. Los datos hasta ahora disponibles hablan de medio millar de docentes que corrieron esa suerte, sin especificar si son maestros, inspectores, profesores de Instituto, de Escuela Normal o de Universidad. Sí parece definitiva la cifra de 17 profesores y profesoras de Escuela Normal fusilados o «paseados» (Agradezco esta información a la profesora M.^a Carmen Agulló Díaz).

el maestro republicano se convirtió en revolucionario.¹⁰ Y los maestros, profesores y científicos exiliados, se sienten parte de ese nuevo concepto de enemigo, a cuya identidad colectiva de republicanos añaden otras especialmente difamadas y perseguidas en la España franquista: la identidad de intelectuales y la de maestros. Estas identidades explican en buena medida su exilio.

Siguiendo la lógica de Carl Schmitt, que entiende la política como la contraposición amigo-enemigo,¹¹ los republicanos son enemigos. Como tales, quedan estereotipados de antipatriotas y antiespañoles y acusados de defender ideas extranjerizantes de la Ilustración, la masonería y el judaísmo. Utilizando la mencionada distinción de Carl Schmitt, Francisco Sevillano señala que la hostilidad emanada de esa diferenciación política, que ya no distingue solo entre combatientes y no combatientes, hace que la guerra adquiera un carácter total más extenso que el tradicional sentido militar, atañendo a ámbitos de suyo no militares que se ven afectados por «la inversión conceptual del sentido de la guerra» que se desplaza extendiéndose a lo político, convirtiendo «al verdadero enemigo en enemigo absoluto. Un desplazamiento que implica la destrucción moral del enemigo, su absoluta desvalorización humana» que debe concluir con su exterminio total.¹² Al enemigo, al republicano, se le estigmatiza, se le coloca en el peor lado de la bipolaridad «Bestia/Ángel»,¹³ «Bien/Mal», «Ser/Nada», «Cristo/Anticristo». ¿Qué opción le quedaba al republicano, encarnación del mal mismo? Ya lo hemos dicho: el exilio interior o el exilio exterior.

Quienes optan por el exilio exterior se reafirmarían en lo acertado de su decisión si, por ejemplo, al cabo de unos días del final de la guerra, les llegan noticias de las palabras escritas en el *ABC* del 29 de mayo por Wenceslao Fernández Flórez:

¹⁰ Javier Rodrigo, *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista* (Madrid: Alianza Editorial, 2008), 33-34.

¹¹ Véase al respecto el trabajo de Germán Gómez Orfanel, «Carl Schmitt y el decisionismo político», en *Historia de la teoría política*. vol. V: *Rechazo y desconfianza del proyecto ilustrado*, coord. Fernando Vallespín Oña (Madrid: Alianza Editorial, 1995), 243-272. Referencias en 261-270.

¹² Francisco Sevillano, *Rojos. La representación del enemigo en la Guerra Civil* (Madrid: Alianza Editorial, 2007), 21.

¹³ José María Pemán, *Poema de la Bestia y el Ángel* (s.l.: Ediciones Jerarquía, 1938).

El olor a rojo [...] quedará para siempre ligado con el recuerdo de la miseria, de la infelicidad y del crimen. Sin duda, es olor de alma putrefacta, de corrupción espiritual, de sentimiento de carroña [...] Así olían ya las Casas del Pueblo, los mítines del Frente Popular [...] El olor a rojo es tan fuerte y típico, que creo posible distinguir a un marxista y aun seguir su rastro con un olfato un poco ejercitado [...] El marxismo [...] tenía que oler así, precisamente a conciencia podrida.¹⁴

Contra los que «olían a rojo», ya hubiesen salido de España o permanecido en ella, solo cabía la desagregación de la nueva patria, la exclusión, el exterminio físico o la muerte civil.

POR INTELECTUALES

Si la represión que se anunció desde el mismo inicio de la guerra no contemplaba hacer excepciones de clase, sin duda los grupos directores estaban más amenazados que los dirigidos, considerados más ignorantes, y susceptibles, por tanto, de ser engañados. A quienes tienen suficiente cultura y discernimiento para calibrar el alcance de sus acciones, no se les otorga la piedad. Por eso, como integrantes de la «clase» dirigente e ilustrada, los maestros, profesores y científicos, debían llevarse la peor parte en la atribución de la culpa: «la cuota de la intelectualidad ha de ser más cara que la del vulgo ignaro».¹⁵ Y por ello, porque su «conducta funesta no es consecuencia de esta o la otra predicación actuando sobre ellos», sino de su propia informada decisión», son considerados «irredimibles», no cabiendo con ellos más que la «eliminación», o la «esterilización» si se les quiere recuperar.¹⁶

No es difícil deducir de estas palabras una instigación al odio que, sin duda, advertirían muchos docentes y científicos, máxime cuando ese exhorto no fue ocasional ni tibio. Estas son las amenazas que aparecen en el diario carlista sevillano *La Unión* en los primeros meses de la

¹⁴ W[enceslao] Fernández Flórez, «El olor marxista», *ABC* (Madrid), 28 de mayo de 1939, 3. Este artículo lo aduce Francisco Sevillano para corroborar la caracterización del republicano como enemigo total.

¹⁵ «Juan de Castilla», «Intelectuales desmandados», *ABC* (Sevilla), 13 de octubre de 1936, 1.

¹⁶ Francisco Bonmatí Codecido, «Los irredimibles antipatriotas de la murmuración», *ABC* (Sevilla), 24 de agosto de 1937, citado en Sevillano, *Rojos*, 30.

Guerra Civil, ahora dirigidas a los republicanos que añadían a esa identidad la de intelectuales:

¡A la barriga!, dijo un día el inmundo Azaña¹⁷ y su vil compinche Casares Quiroga. ¡A las cabezas!, decimos nosotros. Bien está que se fusile a los perros rabiosos, pero la horca nos parece poco para los que los enrabiaron. Es la hora de la justicia nacional. No es justo que se degüelle al rebaño y se salven los pastores. Ni un minuto más pueden seguir impunes los matones, los políticos, los periodistas, los maestros, los catedráticos, los publicistas, la escuela, la cátedra, la prensa, la revista, el libro y la tribuna, que fueron la premisa y la causa de las conclusiones y efectos que lamentamos.¹⁸

Cree Juan Ortiz que con estas palabras «se estaba incitando al holocausto de masones, políticos, periodistas, maestros, catedráticos...», en acciones represivas tan arraigadas entre nosotros desde la Inquisición.¹⁹ Efectivamente, su mensaje fue lo suficientemente divulgado como para que los que se consideraban dinamizadores culturales y avivadores de conciencias, sintieran peligrar sus vidas y decidieran abandonar su tierra, su casa, su patria. Las palabras de José Millán-Astray el 18 de octubre, comentando la actitud de Unamuno en el famoso acto celebrado en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca el día 12 de ese mes, seguramente también animaron a muchos al exilio:

Pero ¡ay! de aquellos [intelectuales] que marchen por las sendas tenebrosas y los que empleen los caminos sutiles y los disfraces, los juegos de palabras desde los que se lanza la flecha ponzoñosa y se esconde el pecho; de los que arteramente viertan sobre las aguas puras y cristalinas de las almas sencillas las drogas paradisiacas que conducen a la abyección y al envilecimiento. Estos serán fulminados.²⁰

¹⁷ Alude al lamentable episodio de Casas Viejas.

¹⁸ Citado por Juan Ortiz Villalba, *Del golpe militar a la Guerra Civil. Sevilla: 1936* (Sevilla: RD Editores, 2006), 187.

¹⁹ Juan Ortiz Villalba, «La represión franquista en el magisterio», miércoles, 30 de noviembre de 2005. Recuperado de «1658_resumen_juan_ortiz_villalba» (consultado el 5-05-2018).

²⁰ *La Gaceta Regional*, 19 de octubre de 1936. Citado en Colette y Jean-Claude Rabaté, *En el torbellino. Unamuno en la Guerra Civil* (Madrid: Marcial Pons, 2018), 148.

Entre las razones explicitadas del levantamiento militar figuró el tópico de rescatar a España del liberalismo, del socialismo y de todas las ideas revolucionarias que, en opinión de las autoridades franquistas, la estaban corrompiendo. Estas ideas, que hunden sus raíces en la Ilustración, germinan con la República de 1931 dando frutos tan determinantes como las reformas agraria, militar y escolar que afectan a los tres pilares —aristocracia, ejército e Iglesia— que más obstaculizaron la andadura de la República y apoyaron el golpe militar. Para estos, la «guerra escolar» fue uno de esos efectos imperdonables. Indudablemente, la famosa frase de Azaña, que aún hoy se sigue tergiversando, «España ha dejado de ser católica»,²¹ contribuyó a señalarlo a él y a sus seguidores, como blanco de las diatribas antirrepublicanas. En el discurso del que se extraen las palabras de Azaña radica el inicio no solo de la «guerra escolar» sino también de la «creciente violencia verbal contra profesores e intelectuales que, a partir del 18 de julio de 1936 [...] se transformó en violencia explícita»,²² eclosionando fatalmente con la Guerra Civil.

Sin duda, la animadversión hacia los intelectuales fue especialmente virulenta durante la guerra, aunque, como decimos, no era nueva. Haber favorecido la llegada de la República y haberla apoyado con obras o con palabras, concentró sobre ellos las diatribas de la derecha ultraconservadora. Ya en el semanario *La Conquista del Estado*, tres días antes de la proclamación de la República, el ideólogo y político Ramiro Ledesma, fundador del movimiento nacionalsindicalista, criticaba la mala influencia de los intelectuales en la política desde 1898, que acabó impregnando a las masas populares.²³ Durante la República las críticas se enconan. Los intelectuales participan en el poder y entran en el Parlamento. Entre los 470 diputados de las Cortes Constituyentes de 1931

²¹ Manuel Azaña, Discurso en la sesión de Cortes de 13 de octubre de 1931, en *Obras Completas*. Edición de Santos Juliá, vol. III, pp. 76-85 (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales y Ediciones Santillana, 2008), 78.

²² Jaime Claret Miranda, *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945* (Barcelona: Crítica, 2006), 23.

²³ R[amiro] Ledesma Ramos, «Los intelectuales y la política», *La Conquista del Estado* 5 (1931): 3. Si el intelectual —escribe— pretende «influir en el ánimo del político para una decisión cualquiera, su crimen es de alta traición para con el Estado y para con el pueblo. En la política, el papel del intelectual es papel de servidumbre, no a un señor ni a un jefe, sino al derecho sagrado del pueblo a forjarse una grandeza. Afán que el intelectual, la mayor parte de las veces, no comprende».

hubo 64 catedráticos, una veintena de profesores y casi 50 escritores y periodistas, fruto en buena parte de la labor realizada por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la Universidad del primer tercio del siglo xx, la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), la Residencia de Estudiantes, etc. Con la guerra, el intelectual se compromete más políticamente, aunque su presencia en el poder ya no sea tanta. No obstante, la Alianza de Intelectuales Antifascistas, en la que se integran figuras relevantes de la cultura, censura y desacredita el golpe militar manifestando claramente su apoyo a la República y al Frente Popular. Los sublevados pasan entonces de la aversión a la persecución, y llaman a exterminar «sin piedad» a la «colección de intelectuales traidores y asesinos profesionales»²⁴ que estaban llamados a explicar —y aplicar— los fundamentos de la nueva transformación social, es decir, escritores, pensadores, profesores, maestros... Por su tradicional función social de mediadores en la conformación de la opinión pública y de animadores de una nueva conciencia social apoyada en buena medida en las reformas emprendidas, iban a conocer la amenaza, el maltrato y la eliminación por parte de quienes se levantan contra la llamada —precisamente— «República de los intelectuales», tenida por causante de la tragedia que vivía España. El catedrático de la Universidad de Madrid, Enrique Suñer, utilizaba esta retórica en 1938 culpándoles de ser «los máximos responsables de tantos dolores y tantas desdichas».²⁵

Aunque se les acusó reiteradamente de haber introducido en España ideologías extranjeras y, en consecuencia, de haber contribuido a la decadencia española y a la gestación del conflicto bélico, fue sobre todo su función de avivadores de la cultura en su amplio sentido, lo que el nuevo régimen no les perdona y lo que provoca, por un lado, que sus dirigentes no duden en considerarlos «envenenadores del alma popular», y, por otro, que algunos medios de expresión quisieran utilizarlos como herramienta de escarmiento público y de advertencia a quienes porfiraran en propagar ideas «disolventes» contrarias a las esencias patrias. Contribuyen a ese fin libros publicados en plena guerra como el ya ci-

²⁴ Marqués de Quintanar, «La traición intelectual. Un escritor pasa por Lisboa», *ABC* (Sevilla), 13 de octubre de 1936, 3

²⁵ Enrique Suñer, *Los intelectuales y la tragedia española* (San Sebastián: Editorial Española, 1938, 2.^a ed.), 6.

tado de Enrique Suñer o el debido a Constancio Eguía, *Los causantes de la tragedia hispana: un gran crimen de los intelectuales españoles*.²⁶

¿Qué podían esperar los creadores y avivadores de la cultura de quienes gritaban «¡Muera la intelectualidad traidora!» o reprobaban a los «mil veces malditos intelectuales» que desde su privilegiada situación envenenaran a las masas y las incitaran al crimen?²⁷

POR MAESTROS

La apuesta de la República por la educación como eje de la transformación social y política y sostén del régimen, exigió la especial colaboración de los maestros. Desde el inicio se requirió su apoyo a la causa de la República. Lorenzo Luzuriaga, quizá la figura más destacada en esa tarea de transformación educativa, desde las páginas de la *Revista de Pedagogía*, en mayo de 1931, convoca a los maestros, «ejes principales de nuestra República», a responder de manera entusiasta a «la llamada de la República» y a «educar “republicanamente”» sabiendo que «la República se salvará por fin por la escuela».²⁸

No cabía esperar otra cosa de quienes, elevados por el ministro Marcelino Domingo al rango de «sacerdotes» de la función social encomendada a la escuela,²⁹ estaban llamados a mantener vivas las luces de la República que «ha de ser, en estos momentos, la República de los Maestros».³⁰

Los maestros son tan solicitados por la República como denigrados por sus adversarios. La desconfianza hacia el Magisterio primario y sus

²⁶ Constancio Eguía Ruiz, *Los causantes de la tragedia hispana: un gran crimen de los intelectuales españoles* (Buenos Aires: Editorial Difusión, 1938).

²⁷ Estas últimas palabras las pronunció Millán-Astray desde el balcón del Ayuntamiento de Salamanca un mes antes (*La Gaceta Regional*, 12 de septiembre) del legendario acto del 12 de octubre de 1936 en el Paraninfo de la Universidad de esa ciudad, sobre el que se ha polemizado en los últimos meses en los medios de comunicación. Pero, si no es posible afirmar que José Millán-Astray pronunciara exactamente las palabras que se le atribuyen, sí parece cierto que se alzó contra los intelectuales en una «actitud adoptada por la mayoría de los militares, sobre todo desde la Dictadura de Primo de Rivera». Las palabras de Millán-Astray están citadas en Colette y Jean-Claude Rabaté, *En el torbellino*, 143 y 147, y la narración de los actos del «Día de la Raza» en las páginas 129-159.

²⁸ Lorenzo Luzuriaga, «Al servicio de la II República: llamada al magisterio», *Revista de Pedagogía* 111 (1931): 226.

²⁹ Decreto de 29 de septiembre de 1931, *Gaceta de la República* 273 (30 septiembre 1931): 2091.

³⁰ *Revista de Pedagogía* 113 (1931): 329.

mentores —particularmente la ILE— proviene, sobre todo, del segundo bienio republicano, especialmente de aquellos años de guerra escolar en los que se está cimentando el edificio de la República. Entonces se propaga la idea de que juegan un papel principal en la disolución política y en la revolución social, como escribió, entre otros, el reaccionario sacerdote jesuita Enrique Herrera,³¹ y defendió la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) también de mano de su líder, Gil Robles, quien atribuyó a la labor escolar, «fruto de muchas generaciones de maestros», la hechura de espíritus revolucionarios.³² La Revolución de Asturias no fue sino una muestra de ello. Luís Ortiz Muñoz, responsable de enseñanza en el Consejo editorial de *El Debate* y enviado de este diario al escenario de los hechos de la revolución, escribe estas líneas que transcribimos a pesar de su extensión:

lo verdaderamente grave es que la preparación revolucionaria se ha hecho en gran parte desde la escuela. Allí ha ido a nutrirse de la ideología marxista la población infantil de pueblos enteros, sin que a esta elaboración lenta de un mañana aterrador pusieran coto los gobiernos laicos y masones [...] Es un hecho comprobado [...] que en el movimiento sedicioso está complicada una verdadera legión de maestros socialistas y comunistas. Este último hecho va aumentando en proporción a medida que avanzan los días. Hay maestros que han figurado en Comités revolucionarios y han actuado como jefes y directores. Otros habían organizado en comunista la escuela. Otros, en fin, han arengado a las masas para la barbarie o no han vacilado en manejar el fusil. Detenidos hay ya una cantidad numerosa, y tiempo habrá de ir presentando individualmente sus siluetas morales. Lo que desde ahora importa es que una acción de Gobierno depure la clase de Magisterio, obligándola, ante todo, a salir de esos Sindicatos y Federaciones socialistas, desde los cuales se ha venido haciendo la labor criminal más execrable: la corrupción del alma de los niños y la propaganda subversiva en las clases de adultos.³³

³¹ Enrique Herrera Oria, *Educación de una España nueva* (Madrid: Ediciones Fax, 1934), 235.

³² *El Sol*, 12 de noviembre de 1935.

³³ *El Debate*, 30 de octubre de 1934.

El cronista catalán José Pla, que creyó que la modernización de la República sería posible si se parecía a la Tercera República Francesa, puso luego sobre el papel, de manera un tanto deformada, algunas de las causas que provocaron su decepción y la reacción adversa del ultraconservadurismo, y que quizá alimentan durante la República, y, más tarde, durante el Franquismo, las actitudes contrarias a los maestros:

Se percibe con toda claridad, que la Segunda República Española, siguiendo el camino de la Francesa, se organizará, electoralmente hablando, en los pueblos, alrededor del maestro laico, considerado como elemento de oposición al cura párroco, esto hace que los maestros se pongan de moda y sean objeto de la admiración y de la solicitud general.³⁴

Sin duda, son objeto de admiración y de solicitud, como indicarían los apelativos con que honran a la República, llamada «República de los Maestros» y «República de los Profesores»; pero también fueron blanco de ruindades y de persecución. Docentes e institucionistas están en el punto de mira de quienes desde su llegada les niegan el futuro. Ya desde antes del golpe militar, la ILE y su obra, en la que se incluye su influencia en la formación de los maestros, sufren acoso.³⁵ Sirva como prueba de lo que indicamos el amenazante editorial del influyente diario conservador *El Debate* con el esclarecedor título de «¡Desagradecidos!», fechado pocos días después de los sucesos revolucionarios de octubre de 1934:

La Institución Libre de Enseñanza pobló de profesores secundarios las Universidades y los Institutos, y por la obra de su hija, querida y cuidada, la Escuela Superior del Magisterio, llenó de profesores ateos las Normales, y de maestros indiferen-

³⁴ José Pla, *Historia de la Segunda República Española* (Barcelona: Destino, 1940-41), II, 48. Citado en Claudio Lozano Seijas, *La educación republicana (1931-1939)* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980), 70-71.

³⁵ A los maestros se les tuvo por «hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada «Libre de Enseñanza», forjaron generaciones incrédulas y anárquicas» [Comisión de Cultura y Enseñanza, «Circular a los Vocales de las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública» de 7 de diciembre de 1936, *Boletín Oficial del Estado*, 52 (1 de diciembre de 1936), 360].

tes, laicos, socialistas y comunistas las escuelas públicas de España entera.³⁶

Los maestros, en consecuencia, propagadores de la cultura, despabiladores de las conciencias, difusores de ideas de progreso no compartidas por los adversarios de la República, serían señalados más tarde como objetivo principal de la política de represión franquista; y en especial la ILE, considerada la entidad nodriza de quienes promueven esas «ideologías disolventes» y apoyan la modernización del país. Nada bueno se auguraba ya para el Magisterio republicano. Con tales precedentes, no podía extrañar que nada más iniciarse la Guerra, en el conocido decreto n.º 66 de 1936, tomara carta de naturaleza la persecución de los maestros y de las instituciones que los formaron.³⁷

El primer ministro de Educación Nacional del Gobierno de Franco, Pedro Sainz Rodríguez, en junio de 1938, en el discurso de clausura del Curso de Orientaciones Nacionales de la Primera Enseñanza, comparte la acusación de Franco hacia los maestros contenida en el mencionado Decreto, y pone nombre a algunas de las «instituciones disolventes», «fortificaciones que tenemos que bombardear»: La Escuela Superior del Magisterio, la JAE, la Escuela de Criminología, la Residencia de Estudiantes, instituciones que —en palabras de Fernando de los Ríos que lee Sainz Rodríguez a los maestros cursillistas— «silenciosamente» han echado «la simiente» «en el surco», cuyos gérmenes propiciaron la llegada de la República. El ministro de Franco convoca a todos los maestros, incluidos aquellos «que tuviesen un resto del error pasado en el fondo de sus conciencias» a que rechacen los frutos de aquella simiente y «se incorporen llenos de entusiasmo a los nuevos dogmas de la Patria»:

yo tengo la conciencia segura de que si hoy no arrancásemos con mano dura esa semilla silenciosamente arrojada en el surco,

³⁶ «¡Desagradecidos!», *El Debate*, 26 de octubre de 1934.

³⁷ «El hecho de que durante varias décadas el Magisterio, en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones, haya estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición con el genio y tradición nacional hace preciso que, en los momentos por que atravesamos, se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública [...] extirpando así de raíz esas falsas doctrinas que con sus apóstoles han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra patria» (Decreto de 8 de noviembre de 1936, *Boletín Oficial del Estado*, 27 —11 de noviembre de 1936—, 153).

como dice Fernando de los Ríos, no podríamos tener la esperanza de una salvación definitiva para la Patria.³⁸

Si autoridades tan destacadas como las mencionadas hostigan de tal modo al Magisterio republicano, no es de extrañar que en el ambiente de la guerra civil, tan propicio a la violencia, proliferen los discursos virulentos contra ese colectivo que se sintió perseguido y, en buena medida, empujado al exilio. En una de esas soflamas, un orador falangista incita a los «caballeros del honor» a castigar a los «judas», indignos de perdón porque vendieron a su patria:

[...] irrumpieron en el Magisterio esos batallones de maestros [...] sin una cultura sólida [...] arrancaron de las escuelas la sagrada imagen del Redentor [...] organizaron milicias infantiles [...] [haciendo de los niños] unos perfectos marxistas, sin temor a Dios, cuya existencia negaban; sin cariño a la Patria, sin afecto a sus padres, sin pudor, sin vergüenza. Ved el fruto del «ultramoderno» método de enseñanza de los maestros laicos, marcelinistas e ignorantes. Y estos sí que han infligido daño a España; estos sí que son los traidores a la Patria, estos sí que deben sufrir el castigo inexorable de los caballeros del honor, quienes los barrerán de los escalafones, primero, y de nuestra Nación, donde manchan su suelo al hollarlo, después.³⁹

Esta fue, a criterio de los insurrectos, razón suficiente para perseguir a los maestros, considerados pilares del régimen republicano. Como servidores de su política educativa son objetivo privilegiado de la represión franquista, no solo por haber seguido los dictados de la República, contrarios a los intereses conservadores, sino también por el influjo que ellos pudieran ejercer en las futuras generaciones, vista su formación y la educación impartida en las escuelas de la República, aun sabiendo, quizá, que no se seguía en todas ellas la política educativa

³⁸ Pedro Sainz Rodríguez, «Discurso del Excmo. Señor Ministro», en *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938), I, 53-62. Cita en 61-62.

³⁹ Fernando García Montoto, «En el amanecer de España. Doctrina y realidad del Movimiento Nacional». Prólogo del Excmo. Sr. D. Galo Ponte y Escartín (Tetuán: s.e., 1938), 23-25. Palabras extraídas de su charla «Los Traidores», radiada por la Estación E.A.9-A.H, de Tetuán, el 9 de agosto de 1936.

dictada por el Ministerio. No insistiremos en lo que supuso el proceso de depuración de los docentes: exilio exterior para «algo más de dos mil maestros»,⁴⁰ exhortación convincente al silencio, advertencia a la inhibición del pensamiento discorde, truncamiento de toda posibilidad de progreso e innovación en el pensamiento pedagógico y en la práctica educativa para los que se quedaron.⁴¹ Ante esta realidad, ¿qué confianza podían depositar en los vencedores los comprometidos con la República y con sus principios educativos? ¿Qué podían pensar de quienes los consideraban «envenenadores del alma popular primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España»?⁴² ¿Qué podían esperar del proceder de los insurgentes que actuaban contra el «monstruoso proceso de carcoma», «eliminaban la gangrena, pero cortaban también carne sana», porque «solo así, sa-

⁴⁰ Francisco de Luís Martín toma esta cifra del *Rapport sur la situation des réfugiés espagnols en France*, de 1 de Julio de 1939 de la Unión General de Trabajadores: «El temor a la represión y la experiencia de lo acontecido con otros compañeros de militancia en las zonas conquistadas por las fuerzas franquistas, provocaron el éxodo de cientos de fetistas, muchos de los cuales formaban parte del contingente de algo más de dos mil maestros que en los primeros días de febrero de 1939, tras la caída de Cataluña, entraron en Francia como refugiados» (Francisco de Luís Martín, *La FETE en la Guerra Civil española (1936-1939)* (Barcelona: Ariel, 2002), 250-251).

⁴¹ Las muchas investigaciones ya realizadas sobre el proceso depurador de los docentes, de momento han logrado establecer que algo más del 24 por 100 de los maestros/as fue sancionado, como también lo fue el 27,5 por 100 de los profesores de Instituto y algo más del 21 por 100 de los profesores de Escuelas Normales. La cuantificación está por hacer para el profesorado universitario; no obstante, la Unión de Profesores Universitarios en el Extranjero asegura en un escrito elevado a las Naciones Unidas el 17 de agosto de 1948 que «el 66% del profesorado titular ha sido perseguido por el régimen falangista, forzado a desterrarse o sancionado en diversas formas» (Citado en Luis Enrique Otero Carvajal (dir.), *La destrucción de la ciencia En España. Depuración universitaria en el franquismo* (Madrid: Editorial Complutense, 2006), 235). Gregorio González Roldán, en la reciente lectura de su Tesis Doctoral «El nacimiento de la universidad franquista: las depuraciones republicana y franquista de los catedráticos de Universidad», ha estudiado los expedientes de los 597 catedráticos activos en la universidad española al iniciarse la guerra civil, concluyendo que 92 de ellos perdieron sus puestos como resultado de las ejecuciones, las sanciones, o el exilio forzado (<https://www.unav.edu/web/facultad-de-medicina/detalle-noticia-profesores-pestana/2018/09/04/la-depuracion-de-los-catedraticos-de-universidad-durante-la-guerra-civil-entre-el-primer-seminario-del-gihre-en-el-curso-20182019?articleId=19190985>) (Consultado el 17-10-2018). Por su parte, Antonio Canales y Amparo Gómez afirman que «más de un 40 % en general» de los investigadores de la JAE fue sancionado, cebándose especialmente en quienes ocuparon posiciones de liderazgo (Antonio Francisco Canales Serrano y Amparo Gómez Rodríguez, «La depuración franquista de la Junta para Ampliación de Estudios: Una aproximación cuantitativa», *Dynamis* 37, no. 2 (2017): 482).

⁴² Comisión de Cultura y Enseñanza, «Circular a los Vocales de las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública» de 7 de diciembre de 1936, *Boletín Oficial del Estado*, 52 (10 de diciembre de 1936): 360.

bían que aseguraban el éxito de la tremenda intervención?»⁴³ Si podían elegir, la mejor opción era el exilio. Esa fue la que tomaron cientos de maestros.⁴⁴

POR SU COMPROMISO CON LA MODERNIZACIÓN

El hecho de que «la práctica totalidad» de quienes lideraban los laboratorios de la Residencia de Estudiantes pasara al exilio, lo atribuye Santos Casado a la relación existente entre exilio y ciencia, a la «asociación no neutral entre ciencia y política [...] o al menos entre los científicos y la política». Apoya su opinión en la de varios estudiosos que investigan la vinculación de los renovadores con los grupos liberales progresistas, y su adscripción predominante al republicanismo, impulsados por su compromiso con la «modernización de España a través de la ciencia», lo que Cacho Viu llamó «moral de la ciencia». Este «carácter moral» indujo a muchos científicos a intervenir en política durante el primer bienio republicano y, sobre todo, durante la Guerra Civil. El resultado de esa implicación fue el exilio.⁴⁵ Lo que Santos Casado dice de los científicos, y la consecuencia de su responsabilidad con la modernización de España, es aplicable a muchos maestros y profesores comprometidos con la República y con su proyecto modernizador. ¿Por qué

⁴³ Román Perpiñá Grau, *Destino hispano. El movimiento, la lucha, la nueva vida* (Valencia: Jesús Barnés, 1939), 47. Discurso pronunciado durante un cursillo de formación de propagandistas organizado por la Jefatura de Propaganda de Valencia. Citado en Claret Miranda, *El atroz desmoche*, 45. Al poco de finalizar la Guerra, el ministro Ibáñez Martín, aunque lamentaba la «tarea dolorosa, pero necesaria de aniquilamiento y depuración» que afectó al Magisterio, la explicaba porque «como en un organismo vivo tiranizado por el mal, España tuvo que diseccionar zonas excepcionales de su masa vital. Al magisterio afectó quizá con inusitada fuerza esta tarea de purificación. Pero un supremo interés religioso y un soberano interés nacional lo exigían así». Citado en Alberto Reig Tapia, *Franco. «Caudillo»: Mito y realidad* (Madrid: Tecnos, 1996), 235.

⁴⁴ No es posible determinar el número de maestros exiliados. Solo como muestra de la disparidad en las cifras, Francisco de Luís Martín, dice en un estudio sobre el exilio de la FETE a México: «De los 20 000 refugiados acogidos en México, unos 500 —hay documentos que hablan del millar y otros que suben de forma extraordinaria esa cifra hasta los 5 ó 6000— eran maestros y en su gran mayoría militantes de la FETE. A ellos habría que sumar, dentro del campo de la enseñanza, los catedráticos de universidad, los inspectores de enseñanza primaria y los profesores de escuelas normales y de instituto —que rondaban en conjunto los 600.» (Francisco de Luís Martín, «El exilio de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza en México (1939-1949)», *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos* 63 (2016): 211).

⁴⁵ Santos Casado, «La ciencia en el exilio», en *L'exili cultural de 1939*, eds. María Fernanda Mancebo, Marc Baldó y Cecilio Alonso (Valencia: Universitat de València y Biblioteca Valenciana, 2001), t. I, 410-413.

los señalan las autoridades franquistas como objetivo preferente de represión? Indudablemente por su papel en la modernización social y política de la que son considerados artífices y promotores.

Pero, aclaremos antes lo que entendemos por modernización. Dice Manuel de Puelles que este concepto se acuña «para explicar los grandes procesos de cambio» económicos, sociales y políticos. Entre ellos la secularización, el desarrollo de participación política o la centralización estatal. Aunque la modernización no ignora la razón ilustrada en busca de la autonomía del individuo, tiene más que ver «con el proceso de racionalización de las sociedades modernas» fruto, entre otras cosas, de la expansión y secularización del Estado y de «la creación de una sociedad cada vez más diferenciada» y, consecuentemente, secularizada.⁴⁶ En este sentido, la modernización es oposición a la tradición involutiva, una reacción a todo lo que obstaculiza ese proceso de cambio hacia una nueva forma de entender la política, la cultura y la vida. Para España, la modernización, es un acercamiento a Europa y la consiguiente reducción de su atraso secular. Probablemente, este sea el principal efecto positivo del regeneracionismo finisecular español, de donde arranca el compromiso de progreso de los republicanos que protagonizan estas páginas. E, inseparable de lo anterior y tomando un rasgo inherente de la modernidad, la modernización es también autosuficiencia, una actitud de emancipación opuesta a la servidumbre, que es antimoderna. Si bien esta idea la formula Josep Ramoneda en referencia al proyecto ilustrado,⁴⁷ puede ser aplicable al plan modernizador de la II República, el último eslabón de la cadena liberal que arranca de las Cortes de Cádiz y representa uno de esos momentos-cima en el que culmina el proceso iniciado entonces, o quizá antes, cuando se abre paso el proyecto ilustrado que reivindica para el ser humano la capacidad de pensar y de decidir, es decir, su autonomía. Este es el eje y el motor de la modernidad republicana que el Franquismo quiso y, finalmente, logró truncar.

El Magisterio republicano, en buena parte seguidor de la Escuela Nueva y sus postulados, a través de los cuales se acerca a Europa, se

⁴⁶ Manuel de Puelles Benítez, *Modernidad, Republicanismo y Democracia. Una historia de la educación en España (1898-2008)* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2009), 29-30.

⁴⁷ Josep Ramoneda, *Contra la indiferencia* (Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2010), 33-51.

atreve a innovar, a pensar de manera crítica, a creer que puede ser un instrumento de continuidad de la modernización iniciada con la Revolución Francesa, caracterizada esencialmente por el paso de la condición de súbdito a la de ciudadano. La modernización es, como decíamos, la emancipación del ser humano de todo aquello que le hace servil, esclavo de otros, ya sea en el ámbito económico, social o político. Se camina hacia la modernización cuando el ser humano hace suya la llamada kantiana de osar servirse de su propio entendimiento, lo cual exige, entre otras condiciones, el desprendimiento de toda tutela que no proceda de la razón, la secularización de la vida. Y el Magisterio republicano, que se atrevió a saber, a innovar, a valerse de su propio entendimiento, provocó el desligamiento de la educación y el dogma — ya fuera este religioso o político— y con él estimuló nuevas formas de educar en libertad, en los valores y las prácticas de la democracia, en la experimentación pedagógica, en la innovación educativa, en el activismo como procedimiento pedagógico, en el laicismo, o, si se quiere, en la moral laica y el espíritu crítico como forma de ser y de estar en el mundo... Todo un programa ilustrado que la República de 1931 —hito indiscutido de la modernización educativa— hace suyo y enriquece con instrumentos que lo posibilitan: educación por el Estado, pública, gratuita, universal, unificada, obligatoria, laica, solidaria, coeducadora, pacifista... El Magisterio republicano, heredero de la mejor tradición ilustrada —otra de las (sin)razones de la persecución franquista—, se convirtió, así, en agente de la innovación pedagógica y en elemento esencial de la modernización del país, siguiendo un rumbo trazado ya desde los inicios del siglo. Pero, como advierte Juan Borroy, «no se trata de una innovación instrumental, sino de un modo de entender la docencia —y una manera de entenderse a sí mismo como profesional— que parte de una concepción ética o moral de la sociedad, la escuela y del niño».⁴⁸ Esta idea es la que llevó a muchos maestros, profesores y científicos a establecer esa «asociación no neutral» con la política de la que hablaba Santos Casado, y a implicarse, como vimos, en la representación política y en la afiliación partidista y sindicalista, aunque ello acabara costándoles el exilio o la muerte.

⁴⁸ Víctor Manuel Juan Borroy, «El Magisterio como agente de innovación pedagógica (1900-1936)», *Innovación educativa* 23 (2013): 105.

No todos los docentes se comprometen con los principios educativos republicanos, pero sí lo hacen los más renovadores, para quienes el triunfo de la República, que compendia las ambiciones de la Modernidad, supone la posibilidad de transformar España. Estos docentes, en buena medida herederos de la ILE, la JAE, la EESM, el Museo Pedagógico..., encarnan y defienden los ideales educativos de la Segunda República y, por ello, en consecuencia, son los que más padecen la dureza de la represión y del exilio. Ligados a la Modernidad, festejan el valor de la política, a cuyo ejercicio animaba Azaña, al que muchos docentes siguen: «No odiéis ni os apartéis de la política, porque sin ella no nos salvaremos».⁴⁹ Se sirven de la razón, que tanto valora el mismo Azaña en Giner de los Ríos: «el espectáculo de su razón en perpetuo ejercicio de análisis fue para mí un espectáculo nuevo, un estímulo».⁵⁰ Creen en el Estado, considerado por Azaña como «órgano propugnador y defensor de la cultura y como definidor de derechos», como «restaurador del alma del pueblo», o como «el único Dios» de quien esperar el milagro de dispensar «la última y definitiva justicia» y de recibir «una nutrición fisiológica e intelectual».⁵¹ Enaltecen la comunidad por encima del bien individual, de lo que tantos testimonios han dejado educadores neokantianos de la generación del 14 —María de Maeztu, Lorenzo Luzuriaga, Luís de Zulueta...—, etc.

Una forma de entender la vida que tuvo su correlato en la educación a la que consideran un derecho y no un privilegio, a la que quieren universal y gratuita como fundamento de la democracia, pública y liderada por el Estado como requisito de universalidad y de vertebración nacional,⁵² laica y no confesional como tributo a la razón, activa y no pasiva, como medio de estimular la autonomía del alumno. En definitiva, una escuela unificada como compendio del perfil innovador de la educación republicana. Programa escolar este con el que la política educativa de la Segunda República pretende resolver las contradicciones apuntadas: es-

⁴⁹ Manuel Azaña, «El problema español» (4 de febrero de 1911), en *Obras Completas*, I, 161.

⁵⁰ Azaña, *Diarios*, en *Obras Completas*, I, 751.

⁵¹ Azaña, *El problema español*, en *Obras Completas*, I, 163.

⁵² Sostiene Lorenzo Luzuriaga que una de las creaciones de la Revolución Francesa —acontecimiento contra el que los teóricos de la educación franquista lanzan acervas críticas— es la «la escuela pública, nacional, de unidad contra desvertebración nacional causada por la enseñanza religiosa» (Lorenzo Luzuriaga, «El socialismo y la escuela», *España* 14 (1915): 6).

cuela confesional/escuela laica, pública/privada, activa/pasiva... La Escuela Nueva fue para Luzuriaga, en palabras de Herminio Barreiro,

la mejor arma para resolver en España las antítesis antes apuntadas, el modo idóneo de colmar el retraso histórico en el ámbito educativo, el procedimiento más adecuado para el proceso de modernización en todos los niveles en que estaban empeñados amplios sectores en nuestro país.⁵³

La defensa de una escuela pública, de una escuela del pueblo y para el pueblo, con la que España se transformaría en un país europeo moderno; este fue un ideal —«un camino de progreso para un horizonte nuevo», escribía en 1970 Herminio Almendros⁵⁴— compartido en tiempos de la República por quienes luego fueron exiliados.

Esta escuela, y la educación popular emanada de ella, es el requisito para lograr el «temperamento liberal» y «fomentar la solidaridad» de toda la comunidad, esencia de la democracia, que, en opinión del matemático y astrónomo español exiliado, Marcelino Santaló Ors, defienden los profesores y maestros exiliados formados en el espíritu de la ILE, lo cual propicia su persecución y destierro.⁵⁵ Importa vincular estas ideas de libertad recordadas por Marcelino Santaló con otra que resulta clave para explicar el exilio de tantos docentes renovadores: el «liberalismo educativo», que contempla Luís de Zulueta dentro de su concepto de idealismo educativo, esencial para la consolidación de la democracia, máxima expresión del liberalismo político; es decir, la libertad interior, la formación de dentro a fuera, negadora del disciplinarismo de la escuela autoritaria, y la transmisión de conocimientos de fuera a dentro propia de la escuela de la autoridad; la concepción liberal del ser humano en la que se sitúa Zulueta y que comparten tantos exiliados, enfocada a formar alumnos libres, autónomos, sometidos solo a la razón, debía proporcionar a la República personas capaces de pensar por sí mismos y de contribuir a la modernización del país. Advierte Isabel Vi-

⁵³ Herminio Barreiro Rodríguez, *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)* (A Coruña: Edición do Castro, 1989), 327.

⁵⁴ Herminio Almendros, «Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938)», en *La escuela Moderna en España*, ed. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (Bilbao: Zero Zyx, 1979), 61.

⁵⁵ Citado en Juan José Reyes, «Escuelas, Maestros y Pedagogos», en *El Exilio Español en México 1939-1982* (México: Ed. Salvat y FCE, 1982), 191.

lafranca que no es de extrañar «que esta generación político-pedagógica de izquierdas estorbase al aparato franquista [...] de suyo dogmático y adoctrinante».⁵⁶

Es este tipo de educación, y el docente que la promueve, lo que con más denuedo persigue el Franquismo. No importan las metodologías utilizadas, sino los propagadores de ese liberalismo educativo por lo que significa para la emancipación de las conciencias. Está suficientemente descrito que los docentes no son sancionados por el empleo en el aula de metodologías innovadoras, sino por defender ideas redentoras y propagadoras de los valores de libertad, justicia, igualdad, secularización de la escuela y de la vida, etc., ideologías ventajosas para la modernización de España, pero discordes con el pasado más inane y con los provechos que se pretenden tras su restauración. En nuestra última investigación sobre el tema concluimos que la renovación pedagógica fue una inquietud y una práctica escolar empleada por docentes conservadores y progresistas, y que en ningún caso es aducida en el proceso de purador como un cargo en su contra.⁵⁷ La misma inferencia se extrae del análisis de los expedientes de depuración de los maestros freinetianos.⁵⁸ Es algo ya aceptado —como evidencian los cargos imputados en los procesos represivos y han demostrado numerosas investigaciones— que la represión contra los docentes tiene motivaciones casi exclusivamente políticas e ideológicas y en absoluto profesionales. Esto resulta congruente con el objetivo de los insurgentes de dismantelar la configuración ideológica y la herencia cultural de quienes apoyan la República, y de erradicar el compromiso de maestros, profesores y científicos con las ideas de modernización y de progreso social e individual iniciado medio siglo antes. Al exilio son empujados los maestros, profesores, inspectores, pedagogos y científicos más implicados política e ideológicamente, muchos de ellos militantes en agrupaciones políticas y sindicales, profesionales o de clase, con un especial protagonismo indeseado de

⁵⁶ Isabel Vilafranca Manguán, «Luis de Zulueta y Escolano (Barcelona, 1878-Nueva York 1964). Apuntes sobre el idealismo educativo hispano», en Vilanou i Molas, *Mestres i exili*, 157-159.

⁵⁷ María Carmen Agulló Díaz y Juan Manuel Fernández-Soria, «La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia», *Revista de educación* 364 (2014): 217.

⁵⁸ José María Hernández Díaz y José María Hernández Huerta, «La represión franquista de los maestros freinetianos», *Aula* 15 (2009): 212.

la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), cuyos militantes son tildados de ateos y revolucionarios y acusados de alentar doctrinas disolventes.⁵⁹ Pero otros, afiliados o no, son exiliados solo porque querer una nueva sociedad, un país diferente, y una escuela que los hiciera posible. En esto coincidimos con Antonio Fco. Canales cuando afirma que «el franquismo no pretendía poner fin a la exaltación irreflexiva de la joven República, sino liquidar un largo proceso de modernización sostenido a lo largo de más de tres décadas»,⁶⁰ lo que confirmó con el brutal «ajuste de cuentas» con la élite científica dilapidando el capital invertido durante décadas en la modernización y europeización de España.⁶¹

Sin duda, no convienen a los intereses del Franquismo ese tipo de profesionales. De hecho, desde el primer momento, se pone el punto de mira sancionador en los maestros «antipatriotas» y «perturbadores de las conciencias infantiles», apreciación esta ambigua, susceptible de todo tipo de arbitrariedades, que, sin duda, tendrían en cuenta los docentes españoles en su decisión de permanecer o abandonar España.⁶² También considerarían lo que poco después recordó José M.^a Pemán, presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, a los vocales de las Comisiones depuradoras: que debían ser separados del servicio los maestros que hubieran militado, simpatizado o «contribuido a sostener y propagar a los Partidos, ideario o instituciones del llamado “Frente Popular”», que no son otra cosa que «los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada “Libre de Enseñanza”, forjaron generaciones incrédulas y anárquicas».⁶³

El «temperamento liberal» que menciona Santaló, el «liberalismo educativo» que respalda Zulueta, la educación pública, libre, laica, universal y gratuita, garantía de la modernización de España, con la que se

⁵⁹ De Luís, «El exilio», 209.

⁶⁰ Antonio Francisco Canales Serrano, «La modernización del sistema educativo español, 1898-1936», *Bordón* 65, no. 4 (2013): 115.

⁶¹ Canales y Gómez, «La depuración», 482-483.

⁶² «Circular relativa a cumplimentar las disposiciones relativas a Primera enseñanza, secundaria, profesional, universitaria y superior», *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España* 24 (19 de septiembre de 1936): 4.

⁶³ Circular a los vocales de las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública de 7 de diciembre 1936, *Boletín Oficial del Estado* 52 (10 de diciembre de 1936): 360.

comprometen tantos maestros y profesores, en definitiva, la educación republicana, racional y emancipadora, encarnan lo contrario a lo que propugna la nueva pedagogía que empieza a divulgarse en el Curso de Orientaciones Nacionales de la Primera Enseñanza, cuyo mensaje, demolidor de la modernización, se conoce en el lado republicano influyendo luego en las decisiones sobre el exilio.

«SUSTITUIR UNA PEDAGOGÍA POR OTRA PEDAGOGÍA», ALTERNATIVA A LA MODERNIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS EXILIADOS

Si la República llamó al Magisterio a sostener sus principios educativos, lo mismo hizo la España de Franco. En la clausura de la Asamblea de Maestros celebrada en Salamanca el 6 de julio de 1937, Franco se dirige a ellos recordándoles su misión de «desarmar moralmente al enemigo»: «Sois vosotros quienes tenéis que desarmar a la España roja». ⁶⁴ Su belicismo contrasta con el mensaje de Rodolfo Llopis que en su folleto *El desarme moral* de 1931 llama a la paz a través de la escuela. ⁶⁵ Los fundamentos sobre los que se erige la nueva España se describen como los «antitópicos» de la educación franquista en un intento de dismantelar la obra modernizadora de la República. Esos «antitópicos» constituyen la esencia del nuevo pensamiento pedagógico que exige «nada menos que sustituir [...] una Pedagogía por otra Pedagogía». ⁶⁶ La extensión de un artículo no permite profundizar en esta cuestión; por ello nos serviremos solo de la doctrina pedagógica contenida

⁶⁴ Francisco Franco, *Palabras del Caudillo, 19 abril 1937-31 diciembre 1938* (Barcelona: Ediciones FE, 1939, 2.ª ed.), 90. Ese nuevo «desarme moral» se sustentaba en principios opuestos a los que inspiraron la modernización pedagógica de la República, antagónicos incluso en el lenguaje —«desarmar a la España roja [...] en esta otra batalla de la que vosotros, los maestros, tenéis que ser los oficiales y los generales» (Ídem). En el «próximo triunfo de la verdadera militarización» de la vida civil de España, José Pemartín —jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Superior y Media del Ministerio de Educación Nacional— concede a los maestros el papel de «gloriosa infantería» (José Pemartín, «Los orígenes del Movimiento», en Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Curso*, vol. I, 78 y 83).

⁶⁵ Rodolfo Llopis, *El desarme moral* (Valencia: Cuadernos de cultura, 1931).

⁶⁶ «Es preciso nada menos que sustituir un pensamiento filosófico por otro pensamiento filosófico, sustituir una Pedagogía por otra Pedagogía, y la paz no será duradera hasta que no hayamos formado una generación con ese pensamiento y con esa Pedagogía» (Romualdo de Toledo, «Discurso del Señor Romualdo de Toledo, Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza», en MEN, *Curso*, vol. I, 22-27, cita en 23).

en el Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria celebrado en Pamplona (1938). Y ello por varias razones: porque su contenido es considerado «el mejor exponente de la ideología del primer franquismo»;⁶⁷ porque, por la fecha de su celebración, fue conocido por los maestros y profesores republicanos, cuyo rechazo influiría en su decisión de exiliarse; y, finalmente, porque las mencionadas «Orientaciones Nacionales» constituyen el primer «programa» para llevar a cabo el doble proceso —desmantelar la obra educativa republicana y sustituirla por una pedagogía nueva— en el que desde el primer momento se empeñó el Nuevo Estado con el objetivo de «reorientar, cambiar el rumbo, redefinir un modelo docente acorde con los principios que se pretendía transmitir a las nuevas generaciones»;⁶⁸ es decir, con el fin de distinguir bien lo execrable perpetrado por el enemigo (la República) oponiéndolo a lo admirable que debían realizar los vencedores de la «Cruzada».

Es fácil imaginar el agitado mar de incertidumbres que hubieron de atravesar tantos docentes exiliados al confrontar el ideal educativo que defendieron, con las nuevas propuestas pedagógicas de los insurgentes que, además, las plantean con un manifiesto propósito de desagravio, desarme y destrucción. Conviene examinarlas para entender mejor las sobradas razones de muchos maestros y profesores para exiliarse ante la segura posibilidad de tener que someterse, en caso de permanecer en España, a una pedagogía para ellos imposible. No es complicado sospechar el peso que, en la decisión de maestros, científicos y profesores de marchar al exilio, tendría el conocimiento del tipo de sociedad que se perfilaba en la otra España, en la que las palabras «política», «cultura» «y otras semejantes, demasiado usadas por el enemigo», debían inspirar «horror», «vigilancia» y una constante actitud de guardia. Esas palabras, y las acciones que expresan, habían de ser sustituidas por las de

⁶⁷ En estas orientaciones están representadas las concepciones educativas de las distintas familias que integran el nuevo régimen y las influencias de los fascismos europeos (Manuel de Puelles Benítez, «La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática», en *Historia ilustrada del libro escolar en España: De la postguerra a la reforma educativa*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), 49-72; cita en 50.

⁶⁸ José Ramón López Bausela, «Exequias en Pamplona del Magisterio republicano: Los orígenes del sistema educativo franquista», *Huarte de San Juan. Geografía e Historia* 13 (2006): 338. Salomó Marquès también participa de la opinión de que «els constinguts del curs per a quatre-cent mestres que les autoritats educatives franquistes impartiren a Pamplona el 1938, van constituir el paradigma de la nova educació que havia de renunciar al laïcisme i liberalisme introduïts durant els anys republicans» (Marquès, *L'Exili*, 23).

«misión y milicia»,⁶⁹ como corresponde a una España que obliga a «una verdadera militarización de su vida civil»,⁷⁰ en la que la política dejará su sitio a la «abnegación política» entendida como sumisión a la jerarquía.⁷¹ Esa pretendida nueva sociedad, que considera «pecado» el liberalismo⁷² y en la que ya no tendrá cabida «el espíritu de crítica y de reserva [...] cosa liberal»,⁷³ que consideró el laicismo una «aberración desde todos los puntos de vista»⁷⁴ y juzgó la España no católica «un error histórico»,⁷⁵ ese proyecto de sociedad chocaba con el ideal modernizador de tantos publicistas y docentes republicanos. Resulta impensable imaginar en ella a educadores, profesores, pedagogos y científicos que finalmente optan por el exilio, como Lorenzo Luzuriaga, María Luisa Navarro, Herminio Almendros, Santiago Hernández, Antonio Ballesteros, Fernando Sainz, Juan Comas, Margarita Comas, Raimundo Torroja, Luis Álvarez Santullano, Rodolfo Llopis, Blas Cabrera, Gonzalo Rodríguez Lafora, Emili Mora, José Puche, o Francisco Giral, entre otros muchos.

⁶⁹ Ernesto Giménez Caballero, «Política», en MEN, *Curso*, II, 417-430, p. 417.

⁷⁰ Pemartín, «Los orígenes», en MEN, *Curso*, I, 78

⁷¹ Que, en palabras del jesuita Francisco Peiró, consiste «en dejar el mayor tiempo posible a los militares para que gobiernen» e infiltren en los españoles las virtudes de la «deseada militarización civil del país»: «la disciplina, la abnegación, el honor, la sumisión a la jerarquía, la obediencia, etc., etc.» (Francisco Peiró, S.J., «Sentido religioso y militar de la vida», en MEN, *Curso*, I, 183-272, cita en 189).

⁷² Así lo dijo el Inspector de Primera Enseñanza de Navarra, Mariano Campreave, «El concepto del deber», en MEN, *Curso*, II, 163-171, cita en 167: «Hayamos querido o no —dijo— hemos bebido las aguas liberales, en la prensa, en la clase, en las clases de la Escuela Normal, en las obras de Pedagogía [...] El liberalismo es la negación absoluta, prácticamente, de todo otro orden de cosas superior a las humanas, y el liberalismo —¿por qué no hemos de decirlo, repitiendo la frase de los tratadistas? — el liberalismo es pecado».

⁷³ *Palabras del Caudillo*, 141.

⁷⁴ Sainz Rodríguez, «Discurso», en MEN, *Curso*, I, 59. A esta idea se suman los conferenciantes del *Curso*. Así, para el marianista Antonio Martínez, la escuela laica es «casi una monstruosidad», «un elemento tóxico dentro de nuestro ambiente»; en consecuencia, exige que los maestros sean «católicos, creyentes y practicantes, en público y en privado» (Antonio Martínez García, S.M., «La metodología en la Escuela Primaria», en *Curso*, I, 425-463, cita en 431). Para la pedagogía católica antirrepublicana la escuela laica y neutra se encarnó en el concepto de «escuela única», auténtica bestia negra de la Iglesia. Sorprendentemente, en el *Curso* de Pamplona se habló poco de la escuela única, quizá porque durante los años anteriores fue un factor de movilización utilizado por la Iglesia en defensa de sus propios intereses; quizá, también, porque el concepto de escuela única y parte de lo que implicaba —neutralidad religiosa y protagonismo del Estado— no siempre fueron vistos con malos ojos por sectores militares y falangistas que apoyan el golpe del 18 de julio.

⁷⁵ Pemartín, «Los orígenes», 73.

El exilio les evita la experiencia de ver cómo el sistema educativo trazado por la República es desmantelado y sustituido por otro que se fundamenta, además de en lo recién descrito, en lo que los teóricos y tratadistas de la nueva España llamaron «antitópicos» de la revolución franquista. Si la República, entendiendo la educación como un derecho, propone una escuela para todos, la «nueva» pedagogía la considera un servicio, apuesta por la educación de los selectos y encarga al maestro la tarea de «guardar y preservar el carácter preclaro de la raza, la aristocracia espiritual, la de aspirar a ser el mejor en el engranaje social, el más perfecto». Los «futuros próceres de la raza» no viven «para el placer, sino para luchar, para vencer»;⁷⁶ la educación es, pues, servicio y, como tal, no puede ser solo pública sino también privada y, en tanto que destinada a inculcar la idea de lucha y de victoria, no debe basarse en el tópico de aprender jugando, sino en el de aprender luchando. Veamos estos dos planteamientos.

En el discurso de clausura del Curso de Orientaciones Nacionales de la Primera Enseñanza, el ministro Sainz Rodríguez, en palabras ambiguas que pretendían conciliar el estatismo educativo falangista y los intereses de la Iglesia, explica a los maestros cursillistas que la educación «es un deber preferentísimo del Estado nuevo» que habrá de armonizar «con las normas de la tradición católica»; la docencia del Estado es necesaria para fortalecer «una verdadera unidad de conciencia nacional», y la enseñanza privada lo es para amparar el derecho de los padres de educar a sus hijos.

Precisamente, la quiebra de la conciencia nacional, de la que se culpa a la República, lleva al ministro a combatir otro de sus «tópicos» sobre el que volveremos enseguida: el respeto a la conciencia del niño y del maestro, idea contraria al «eje de toda la filosofía de la educación patriótica».⁷⁷ Quizá sea necesario recordar aquí unas palabras de Franco de 7 de agosto de 1937, que atribuyen al patriotismo, al catolicismo y a la ausencia de extranjerismos, el carácter de pilares de la nueva educación.⁷⁸ Pues bien, el ministro, siguiendo las palabras del

⁷⁶ Antonio Vallejo Nájera, «Autoperfeccionamiento del selecto», en MEN, *Curso*, II, 113-122, cita y referencias en 115, 117 y 119-120.

⁷⁷ Sainz Rodríguez, «Discurso», 55-57.

⁷⁸ Franco, *Palabras*, 177.

Caudillo, alienta la formación de la conciencia nacional, la educación patriótica, empeño al que entorpece otro de los «tópicos» de la educación republicana: el pacifismo, del que se burla el ministro —provocando la hilaridad de los cursillistas— al evocar «aquel artículo grotesco» de la Constitución republicana que proclama la renuncia de España a la guerra como instrumento de política nacional (artículo 6).⁷⁹ En consecuencia, no faltó quien introdujera el belicismo en los manuales de historia declarando el pacifismo como «principio utopista» e «hipócrita» «nacido en Ginebra» que pretendió borrar las diferencias y las fronteras envolviendo «la Historia nacional dentro de la Historia universal». ⁸⁰ Naturalmente, la militarización de la vida favoreció la introducción en la escuela de la preparación premilitar.⁸¹

El segundo planteamiento que señalábamos, combate otro «tópico» de la educación republicana y de la Escuela Nueva y, por tanto, importado: el de la felicidad en el aprendizaje escolar, el «aprender jugando». Si la «vida es milicia», tan consustancial como es la disciplina en la milicia debe serlo en la escuela. Así, pues, rechazo absoluto a la pedagogía del placer a la que la nueva escuela española opone la pedagogía de lo serio o, mejor, la «pedagogía del dolor», o, mejor aún, la «pedagogía del sacrificio». El sentido ascético y militar de la vida —«mitad monjes, mitad soldados»— impone la «pedagogía del sacrificio» tan alejada de la «pedagogía biológica» fundada en el juego como instrumento de placer.⁸²

⁷⁹ «Es preciso que eduquemos al ciudadano español con el ejemplo de Roma y el recuerdo dignificador de Cincinato, que con la misma mano que manejaba la manchera del arado empuñaba también la espada del dictador». (Sainz Rodríguez, «Discurso», 55).

⁸⁰ «A los niños españoles hay que servirles la Historia de su Patria y no la Historia de otras patrias»; y cuando llegue el momento de enseñarles la historia de otros pueblos, que esta «venga a girar alrededor de la Historia nacional» (Martínez, «La metodología», 440-441).

⁸¹ «La preparación del ciudadano para ser soldado del Ejército español comienza desde la niñez» —advirtió a los cursillistas el teniente coronel Ricardo Villalba en una de sus conferencias—; el niño ha de ser forjado «física y espiritualmente con la idea de ser útil a su Patria, tanto en la paz como en la guerra»; por tanto, advierte que ver desfilar a los muchachos con armamento y cuadrarse militarmente, no debía asustar a nadie; no era ese ya el tiempo de las «liberalidades rousseaunianas» ni el de «las épocas fofas y frías de los colegios de moda, donde a los niños se les deformaba el alma [...]» (Ricardo Villalba Rubio, «Nociones teóricas para la educación física», en MEN, *Curso*, I, 275-422, cita en 409-410).

⁸² En opinión de José Talayero, Director del «Hogar José Antonio» y del Instituto de Anormales de Zaragoza, la tendencia al juego y al placer, como tendencias biológicas —«apetito concupiscible»—, son destructoras y llevan al vicio y al pecado, mientras que la pedagogía del dolor se opone a la ten-

Ligada a lo anterior aparece la crítica a la escuela activa, otro «tópico» de la educación republicana y extranjerizante procedente de la Escuela Nueva, una diatriba en la que los teóricos franquistas no se encuentran muy cómodos, teniendo a la vista ejemplos de activismo católico como el de las Escuelas del Ave María del Padre Manjón. No obstante, en estos primeros tiempos del Franquismo se percibe el interés por desmarcarse de todo lo que tenga que ver con la Escuela Nueva,⁸³ aunque sin renunciar al activismo; pero eso sí, no estableciendo sus cimientos en el naturalismo pedagógico y ateo, sino en la doctrina católica que si unas veces fomenta la espontaneidad del niño, otras la conduce.⁸⁴

Tan extranjera como la pedagogía del placer y, por tanto, execrable a ojos de los teóricos franquistas, es la «herejía» liberal del respeto a la conciencia del niño y del maestro que parte de la bondad natural del ser humano con la consiguiente negación del pecado original: la consecuencia de esa heterodoxia es que la pedagogía no tendría nada que corregir ni que enmendar. Lo contrario sostiene la doctrina católica, cuya pedagogía está llamada a enderezar la naturaleza caída. Explica el ministro a los maestros cursillistas que «de esta gran herejía de la edad moderna», defensora del cultivo natural del hombre sin necesidad de ser conducido, han nacido los tópicos que han envenenado la sociedad y lanzado a España «por los derroteros de la revolución roja».⁸⁵

Recordemos, por último, que, junto al patriotismo y la moral cristiana, la «ausencia de toda influencia extranjera» constituía para Franco

dencia biológica, perfecciona al ser humano, y responde al sentido ascético y militar de la vida. La «pedagogía auténticamente española» se basa en el esfuerzo «llevado al sacrificio, si hace falta». (José Talayero, «La metodología de la Escuela Primaria», en MEN, *Curso*, II, 71-83, citas en 76-80).

⁸³ Señala Antonio Viñao que «para buena parte de la pedagogía católica posterior, en especial durante el Franquismo, Manjón sería incluso, en una pretensión disparatada, el más genuino representante en España del movimiento internacional de la escuela Nueva [...]» (Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo xx* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 28).

⁸⁴ Javier Lasso de la Vega y Jiménez-Placer, «La biblioteca infantil y el maestro», en *Curso*, I, 129-176, cita en 133. Javier Lasso, jefe del Servicio Nacional de Bibliotecas y Archivos, pone como ejemplo del activismo a los pedagogos del siglo imperial de España (Vives, Huarte y San José de Calasanz) en los que el activismo «tiene su magnífica solera». Exagerando la postura de Lasso dice Antonio Martínez García que «no se puede calificar de escuela pasiva, de rutinaria y activa a aquella que forjó los más grandes exploradores, los más atrevidos navegantes, los genios más grandes de nuestra raza, en todos los órdenes». (Martínez, «La Metodología», 426).

⁸⁵ Sainz Rodríguez, «Discurso», 56-59.

el tercer pilar de la nueva educación. La Escuela Nueva —importadora de muchos de los «tópicos» de la educación republicana que introducen y siguen en España muchos de los docentes exiliados— es vista como uno de esos extranjerismos. De Ginebra, «obscura y calvinista, liberal y heterodoxa», y del Instituto de Ciencias de la Educación J.J. Rousseau, procede la Escuela Nueva que lleva «la marca odiosa de un marxismo más o menos encubierto», y se nutre del pedagogo ginebrino, «el gran destructor de la sociedad cristiana». ⁸⁶ Defendida por los «pseudopedagogos o pedagogos de pega», la Escuela Nueva es rechazada con irritación por los teóricos de la educación franquista por extranjerizante y porque nace como rechazo a la escuela tradicional. Por eso, Romualdo de Toledo, en su disertación en la jornada inaugural del Curso, anticipó a los maestros que en él no se les hablaría de la pedagogía exótica, extraña y extranjera de los Pestalozzi, Decroly, Rabelais, Erasmo, Montaigne, como se venía haciendo desde el Ministerio de Instrucción Pública, sino de la pedagogía de los grandes pedagogos españoles del XVI. ⁸⁷

Pero, a pesar del rechazo tan explícito a la Escuela Nueva, utilizando a menudo un lenguaje agresivo, ya en el mismo Curso, como hemos visto, aparecen algunos titubeos en las críticas. No podía ser de otro modo cuando la pedagogía católica no fue ajena a ciertos rasgos de la Escuela Nueva. ⁸⁸ Lo cual nos reafirma en la idea antes señalada de que la oposición a ella no lo es tanto por lo que supone de estrate-

⁸⁶ Alfonso Iniesta Corredor, *Garra marxista en la infancia* (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939), 55-56.

⁸⁷ De Toledo, «Discurso», 25-26.

⁸⁸ De hecho, algunos de sus principales teóricos se formaron en centros imbuidos de este espíritu renovador, como la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, en la que también enseñaron católicos como Rufino Blanco o neotomistas como Juan Zaragüeta (Antoni J. Colom Cañellas, «Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España», en Educación, *La Pedagogía, hoy*, Grupo SI(E)TE (Santiago de Compostela: Andavira Editora, 2018), 17-51, cita en 25). López Bausela, aporta otro dato revelador al estudiar los programas inéditos de enseñanza primaria de 1938, donde hay propuestas de metodologías «verdaderamente novedosas procedentes de las corrientes pedagógicas europeas más reputadas en aquellos días», bien conocidas por los miembros de la comisión redactora de los programas, aunque su finalidad principal fuera «trasladar al alumnado contenidos claramente inductores en clave de la más pura y genuina tradición española» (Juan Ramón López-Bausela, «Los programas de enseñanza primaria de 1938. Un currículum (inédito) para la escuela del Nuevo Estado», *Educación XXI* 17, no. 1 (2014): 337). Antonio Viñao también se ha hecho eco de la presencia del «escolanovismo» en la educación franquista durante la Guerra Civil (Antonio Viñao Frago, «Política, educación y pedagogía: rupturas, continuidades y discontinuidades (España, 1936-1939)», *Con-ciencia social: Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* 19 (2015): 15-24).

gia metodológica, cuanto por la posibilidad que ofrece a la europeización y modernización de España, «proyecto íntimamente relacionado con la aceptación del ambiente secularizante de principios de siglo en evidente contraste con la mentalidad de los hombres de la “verdadera España”»,⁸⁹ católica, tradicional y castiza, un enfrentamiento de concepciones —laicismo y catolicismo, moral social/pública y moral católica— imposible de armonizar.⁹⁰ Es esta incapacidad de acuerdo, la imposibilidad de conciliar aquellas concepciones, lo que arroja al exilio a tantos maestros, profesores, inspectores y científicos de una enorme valía para la modernización de España.

CONCLUSIÓN AXIOMÁTICA

Conclusión axiomática, o sea, concluyente, definitiva, porque el mal provocado con el exilio no ha sido reparado siendo, como es, irreparable. Sus consecuencias para la modernización española las conocemos bien, mejor que las que afectaron a las vidas de los exiliados. De esto último no diremos nada más por mucho que podamos imaginar el proceso vital del exiliado arrojado de su casa, de su tierra, de su patria. Sí apuntaremos algo de lo que esto supuso para la modernización educativa.

Si compartimos —que lo hacemos— la convicción de Juan Marichal de que «todo exilio revela siempre la densidad cultural de un país: y la de España en 1936 era la más alta de toda su historia», culminando en ese año el medio siglo (1886-1936) de la llamada «Edad de Plata» o segunda «Edad de Oro» de la cultura española,⁹¹ seremos capaces de calibrar la magnitud de lo que los exiliados españoles se llevan consigo. Cruzan unos la frontera, otros se quedan aquí, pero ninguno lleva o queda consigo objetos de valor: aquellos, los del exilio exterior, solo acarrean en sus maletas —en palabras de José Ignacio Cruz— «un valioso elemento: “el modelo educativo republicano”»⁹² que entregan a los paí-

⁸⁹ Lozano, *La educación*, 25.

⁹⁰ Colom, «Apuntes», 32.

⁹¹ Juan Marichal, «El pensamiento transferrado», en *El Secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política* (Madrid: Taurus, 1995), 291.

⁹² José Ignacio Cruz Orozco, «Maestros y colegios en el exilio republicano d 1939», en Vilanou i Molas (eds.), *Mestres i exili*, 13.

ses de acogida compendiado en forma de los llamados «colegios del exilio» y de experiencias pedagógicas ejemplares, como las inspiradas en el movimiento freinetista.⁹³ Los del exilio interior ni siquiera se atreven a transportarlo: lo guardan tan íntimamente que, a veces, no se reconocen en la pedagogía que les es dado practicar,⁹⁴ aunque los hay también que, deseosos de mostrarlo a la luz, se encuentran con el impedimento de la oscuridad exterior.⁹⁵

Por ser republicanos, por ser maestros e intelectuales, por promover la modernización de España, y por no saber ni querer aceptar la nueva pedagogía de los sublevados, se ven arrojados al exilio, exterior o interior, llevándose consigo la educación misma, la educación moderna, innovadora, la educación renovada que representaba progreso humano, material y espiritual. Esas son las sinrazones de la intransigencia franquista que dejó a España sin la mejor pedagogía, que miles de profesores, inspectores y maestros, acabaron llevando a otros países tan necesitados como el suyo, pero más receptivos. Y España quedó desertificada, perdida en una «larga noche de piedra» en expresión de Celso Emilio Ferreiro. Como poetiza León Felipe, Franco se quedó con todo, con «la hacienda, la casa, el caballo y la pistola», y lo deja a él, como a tantos exiliados, «desnudo y errante por el mundo»; pero el poeta —y todo lo que representa—, que retuvo «la voz antigua de la tierra», se lo quitó todo al dictador, lo dejó «mudo... ¡mudo! ¿Y cómo vas a recoger el trigo y a alimentar el fuego si yo me llevo la canción?» El reguero de pedagogos y maestros españoles esparcidos por otras patrias, deja a España sin esa canción, sin el caudal espléndido de cultura, sin la mejor educación, sin la pedagogía más renovadora, sin los laboratorios de ciencia, sin la

⁹³ Los «colegios del exilio» (en México el Instituto Luis Vives, la Academia Hispano Mexicana, el Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón, el Colegio Madrid, los varios colegios Cervantes; en Venezuela el Colegio Los Caobos, Las Mercedes, el Colegio Leal, etc; en República Dominicana el Instituto Colón, etc.), son, quizá, la mejor expresión del riquísimo bagaje que llevaron consigo los exiliados españoles. Véase *Los colegios del exilio en México* (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2005). En opinión de José Ignacio Cruz estos Colegios «deben ser considerados como elementos de un mismo empeño: la obra educativa de la República en el exilio» (José Ignacio Cruz Orozco, *Maestros y colegios en el exilio de 1939* (Valencia: Institució Alfons el Magnànim), 177).

⁹⁴ Como fue el caso del maestro Vicente Calpe Clemente. Véase: Juan Manuel Fernández Soria y María Carmen Agulló Díaz, *Una escuela rural republicana* (Valencia: Universitat de València, 2004).

⁹⁵ Entre otros fue lo que le sucedió a María Sánchez Arbós, *Mi diario* (Zaragoza: Caja de Ahorros de la Inmaculada de Aragón, 1999).

verdadera universidad, la que correspondía a la trayectoria iniciada en el siglo xx.⁹⁶

Afirma Claudio Lozano de Lorenzo Luzuriaga que «su exilio fue, en cierto modo, el exilio de la pedagogía moderna de España y la manera de oponerse a la destrucción de la razón republicana».⁹⁷ Eso mismo decimos nosotros también de los millares de maestros, profesores, inspectores y científicos exiliados, que se llevaron consigo, y a su pesar, la mejor «canción» a la que aludía el poeta, dejando a los que se quedaron la imposibilidad, por años, de recolectar y aventar el trigo de la educación y la cultura y de avivar el fuego de la modernización social y política del país.

Nota sobre el autor

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA es Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Valencia (España). Se ha especializado en Política educativa e Historia de la Educación contemporánea. En los últimos años ha estudiado las relaciones de poder en la profesión docente, el papel del Estado en la educación, la educación moral y cívica, las influencias internacionales en la política educativa española, y los procesos de socialización y legitimación política a través de la educación. Pertenece a varias sociedades científicas nacionales e internacionales. Dirige el Grupo de Investigación Políticas Educativas, Interculturalidad y Sociedad (POLISOC) de la Universidad de Valencia. Actualmente ejerce su docencia en la Universidad de Valencia en materias relacionadas con los ámbitos de investigación referidos. Está adscrito al Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, del que fue Director.

⁹⁶ Dice María Fernanda Mancebo que la auténtica universidad española, la que le había correspondido a España por su trayectoria, «fue desde entonces aquella del exilio» (María Fernanda Mancebo Alonso, «La diáspora de los profesores universitarios republicanos», en Mancebo, Baldó y Alonso (eds.), *L'Exili cultural*, 329-324, cita en 330).

⁹⁷ Claudio Lozano Seijas, «Lorenzo Luzuriaga (1889-1959). Pedagogía y exilio. Un apunte», En Vilanou i Molas (eds.), *Mestres i exili.*, 135-148, cita en 137.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló Díaz, María del Carmen y Juan Manuel Fernández-Soria. «La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia». *Revista de educación* 364 (2014): 197-221.
- Almendros, Herminio. «Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938)». En *La Escuela Moderna en España*, editado por Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, 61-65. Bilbao: Zero-ZYX, 1979.
- Azaña, Manuel. *Obras Completas*, edición de Santos Juliá. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales y Ediciones Santillana, 2008.
- Barreiro Rodríguez, Herminio. *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*. A Coruña: Edición do Castro, 1989.
- Campreave, Mariano. «El concepto del deber». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN, II, 163-171. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Canales Serrano, Antonio Francisco y Amparo Gómez Rodríguez. «La depuración franquista de la Junta para Ampliación de Estudios: Una aproximación cuantitativa». *Dynamis* 37, no. 2 (2017): 459-488.
- Canales Serrano, Antonio Francisco. «La modernización del sistema educativo español, 1898-1936». *Bordón* 65, no. 4 (2013): 105-118.
- Otero Carvajal, Enrique (dir.). *La destrucción de la ciencia En España. Depuración universitaria en el franquismo*. Madrid: Editorial Complutense, 2006.
- Casado, Santos. «La ciencia en el exilio». En *L'Exili cultural*, coordinado por María Fernanda Mancebo, Marc Baldó y Cecilio Alonso, 409-424. Valencia: Universitat de València y Biblioteca Valenciana, 2001.
- Claret Miranda, Jaume. *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Crítica, 2006.
- Colom Cañellas, Antoni J. «Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España». En *Educación, La Pedagogía, hoy*, ed. Grupo SI(E)TE, 17-51. Santiago de Compostela: Andavira Editora, 2018.
- Cruz Orozco, José Ignacio. «Maestros y colegios en el exilio republicano de 1939». En *Mestres i exili*, coordinado por Conrad Vilanou i Josep Montserrat, 11-31. Barcelona: Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn (INEHCA) i Universitat de Barcelona, 2003.
- Cruz Orozco, José Ignacio. *Maestros y colegios en el exilio de 1939*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2005.
- De Luís Martín, Francisco. «El exilio de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza en México (1939-1949)». *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos* 63 (2016): 207-241.

- De Luís Martín, Francisco. *La FETE en la Guerra Civil española (1936-1939)*. Barcelona: Ariel, 2002.
- De Puelles Benítez, Manuel. «La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática». En *Historia ilustrada del libro escolar en España: De la postguerra a la reforma educativa*, dirigida por Agustín Escolano Benito, 49-72. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- De Toledo, Romualdo. «Discurso del Señor Romualdo de Toledo, Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN,I, 22-27. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Eguía Ruiz, Constancio. *Los causantes de la tragedia hispana: un gran crimen de los intelectuales españoles*. Buenos Aires: Editorial Difusión, 1938.
- Felipe, León. *Poesías Completas*. Edición de José Paulino. Madrid: Visor Libros, 2004.
- Fernández Soria, Juan Manuel y María Carmen Agulló Díaz. *Una escuela rural republicana*. Valencia: Universitat de València, 2004.
- García Montoto, Fernando. *En el amanecer de España. Doctrina y realidad del Movimiento Nacional*. Tetuán: s.e., 1938.
- Giménez Caballero, Ernesto. «Política». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN, II, 417-430. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Gómez Orfanel, Germán. «Carl Schmitt y el decisionismo político». En *Historia de la teoría política*. vol. V: *Rechazo y desconfianza del proyecto ilustrado*, coordinado por Fernando Vallespín Oña, 243-272. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- González Roldán, Gregorio. *El nacimiento de la universidad franquista: las depuraciones republicana y franquista de los catedráticos de Universidad*. PhD diss., Universidad de Navarra, 2018.
- Hernández Díaz, José María y José María Hernández Huerta. «La represión franquista de los maestros freinetianos». *Aula* 15 (2009): 201-227.
- Herrera Oria, Enrique. *Educación de una España nueva*. Madrid: Ediciones Fax, 1934.
- Iniesta Corredor, Alfonso. *Garra marxista en la infancia*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.
- Juan Borroy, Víctor Manuel. «El Magisterio como agente de innovación pedagógica (1900-1936)». *Innovación educativa* 23 (2013): 97-109.
- Juan Castillo, Albano. *Los médicos de la otra orilla. La represión franquista sobre los médicos palentinos 1936-1945*. Palencia: Ediciones Cálamo, 2005.
- Lasso de la Vega y Jiménez-Placer, Javier. «La biblioteca infantil y el maestro». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN,I, 129-176. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.

- Llopis, Rodolfo. *El desarme moral*. Valencia: Cuadernos de cultura, 1931.
- López Bausela, José Ramón. «Exequias en Pamplona del Magisterio republicano: Los orígenes del sistema educativo franquista». *Huarte de San Juan. Geografía e Historia* 13 (2006): 311-338.
- López-Bausela, Juan Ramón. «Los programas de enseñanza primaria de 1938. Un currículum (inédito) para la escuela del Nuevo Estado». *Educación XXI* 17, no. 1 (2014):327-344.
- Los colegios del exilio en México*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2005.
- Lozano Seijas, Claudio. «Lorenzo Luzuriaga (1889-1959). Pedagogía y exilio. Un apunte». En *Mestres i exili*, coordinado por Conrad Vilanou i Josep Montserrat, 135-148. Barcelona: Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn (INEHCA) i Universitat de Barcelona, 2003.
- Lozano Seijas, Claudio. *La educación republicana (1931-1939)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980.
- Mancebo Alonso, María Fernanda. «La diáspora de los profesores universitarios republicanos». En *L'Exili cultural*, coordinado por María Fernanda Mancebo, Marc Baldó y Cecilio Alonso, 329-324. Valencia: Universitat de València y Biblioteca Valenciana, 2001.
- Mancebo, María Fernanda, Marc Baldó y Cecilio Alonso (coords.). *L'Exili cultural de 1939*. Valencia: Universitat de València y Biblioteca Valenciana, 2001.
- Mancebo, María Fernanda. *La España de los exilios. Un mensaje para el siglo XXI*. Valencia: Universidad de Valencia, 2008.
- Marichal, Juan. *El Secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*. Madrid: Taurus, 1995.
- Marquès, Salomó. *L'Exili dels Mestres (1939-1975)*. Girona: Universitat de Girona i Llibres del Segle, 1995.
- Martínez García, Antonio, S.M.. «La metodología en la Escuela Primaria». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN I, 425-463. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Morales, José Ricardo. «El delito de pensar una razón del destierro». En *L'Exili cultural*, coordinado por María Fernanda Mancebo, Marc Baldó y Cecilio Alonso, 613-627. Valencia: Universitat de València y Biblioteca Valenciana, 2001.
- Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. *La escuela Moderna en España*. Bilbao: Zero Zyx, 1979.

- Ortiz Villalba, Juan. «La represión franquista en el magisterio». Recuperado de www3.andalucia.ccoo.es/multimedia/pdf/1658_resumen_juan_ortiz_villalba.doc
- Ortiz Villalba, Juan. *Del golpe militar a la Guerra Civil. Sevilla: 1936*. Sevilla: RD Editores, 2006.
- Palabras del Caudillo, 19 abril 1937-31 diciembre 1938*. Barcelona: Ediciones FE, 1939, 2.^a ed.
- Peiró, Francisco, S.J.. «Sentido religioso y militar de la vida». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN, I, 183-272. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Pemán, José María. *Poema de la Bestia y el Ángel*. s.l.: Ediciones Jerarquía, 1938.
- Pemartín, José. «Los orígenes del Movimiento». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN, I, 65-84. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Perpiñá Grau, Román. *Destino hispano. El movimiento, la lucha, la nueva vida*. Valencia: Jesús Barnés, 1939.
- Pla, José. *Historia de la Segunda República Española*. Barcelona: Destino, 1940.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Modernidad, Republicanismo y Democracia. Una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2009.
- Rabaté, Colette y Jean-Claude Rabaté. *En el torbellino. Unamuno en la Guerra Civil*. Madrid: Marcial Pons, 2018.
- Ramonedá, Josep. *Contra la indiferencia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2010.
- Reig Tapia, Alberto. *Franco. «Caudillo»: Mito y realidad*. Madrid: Tecnos, 1996.
- Reyes, Juan José. «Escuelas, Maestros y Pedagogos». En *El Exilio Español en México 1939-1982*, 177-203. México: Ed. Salvat y FCE, 1982.
- Rodrigo, Javier. *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- Sainz Rodríguez, Pedro. «Discurso del Excmo. Señor Ministro». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN, I, 53-62. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Sánchez Arbós, María. *Mi diario*. Zaragoza: Caja de Ahorros de la Inmaculada de Aragón, 1999.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. «El exilio del 39. Del destierro al transtierro». En *L'Exili cultural*, coordinado por María Fernanda Mancebo, Marc Baldó y Cecilio Alonso, 37-49. Valencia: Universitat de València y Biblioteca Valenciana, 2001.
- Sevillano, Francisco. *Rojos. La representación del enemigo en la Guerra Civil*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

- Suñer, Enrique. *Los intelectuales y la tragedia española*. San Sebastián: Editorial Española, 1938, 2.^a ed.
- Talayero, José. «La metodología de la Escuela Primaria». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN, II, 71-83. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Vallejo Nájera, Antonio. «Autoperfeccionamiento del selecto». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN, II, 113-122. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Vilafranca Manguán, Isabel. «Luis de Zulueta y Escolano (Barcelona, 1878-Nueva York 1964). Apuntes sobre el idealismo educativo hispano». En *Mestres i exili*, coordinado por Conrad Vilanou i Josep Monserrat, 149-159. Barcelona: Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn (INEHCA) i Universitat de Barcelona, 2003.
- Vilanou Torrano, Conrad i Josep Monserrat Molas (coords). *Mestres i exili: jornades d'estudi i reflexió*. Barcelona: Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn (INEHCA) i Universitat de Barcelona, 2003.
- Vilanou, Conrad. «El exilio pedagógico en México: Roura-Parella y las ciencias del espíritu». En *Mestres i exili*, coordinado por Conrad Vilanou i Josep Monserrat, 161-196. Barcelona: Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn (INEHCA) i Universitat de Barcelona, 2003.
- Villalba Rubio, Ricardo. «Nociones teóricas para la educación física». En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. MEN, I, 275-422. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. 2 vols.
- Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo xx*. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- Viñao Frago, Antonio. «Política, educación y pedagogía: rupturas, continuidades y discontinuidades (España, 1936-1939)». *Con-ciencia social: Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* 19 (2015): 15-24.
- Zambrano, María. *Los bienaventurados*. Madrid: Siruela, 2004.

CUANDO CAIGA FRANCO. LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA ESPAÑA DESDE EL EXILIO (1945)[&]

When Franco Falls. *Educational Proposals for Spain from Exile*
(1945)

José Ignacio Cruz Orozco[§] y Sandra García de Fez[§]

Fecha de recepción: 11/10/2018 • Fecha de aceptación: 17/10/2018

Resumen. Finalizada la Segunda Guerra Mundial en 1945, fueron muchos los que creyeron que el fin del conflicto supondría la caída del franquismo, el regreso del gobierno republicano y la vuelta de la democracia a España. Desde el exilio, el retorno estuvo muy presente en publicaciones, reuniones, manifiestos y acciones políticas, especialmente en México y en Francia. Entre los temas tratados en los círculos de los desterrados con mayor implicación política e intelectual sobresalió la educación, dada la importancia que se le daba a la formación de las nuevas generaciones de españoles que deberían de retomar los principios y valores republicanos. El artículo examina tres documentos con propuestas de la política educativa a seguir tras la restauración republicana, efectuadas desde los idearios republicano-socialista y libertario. También se analizan las iniciativas llevadas a cabo en esas fechas en suelo francés para mantener la identidad española entre los exiliados más jóvenes.

Palabras clave: Segunda República española; Exilio; Franquismo; Política educativa.

[&] Los autores del artículo son miembros del grupo de investigación en Políticas, Interculturalidad y Sociedad (POLISOC), adscrito al Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València-Estudi General.

[§] Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010, València, España. jose.i.cruz@uv.es

[§] Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010, València, España. sandra.defez@uv.es

Abstract. *After World War II in 1945, many people believed that the end of the conflict would lead to the fall of Francoism, the comeback of the Republican government and a return to democracy in Spain. This idea of the return had a significant presence in publications, meetings, manifestos and political actions, especially in Mexico and France. Education stood out among the topics addressed by the exiled groups that had a greater political and intellectual implication. The education of the new generations of Spaniards, who were supposed to resume the republican principles and values, was extremely important. This article examines three documents that include recommendations on the educational policy to be implemented after the Republican restoration. These proposals were drawn up from the republican, socialist and libertarian ethoses. This paper also reviews the initiatives carried out on French soil at that time to maintain, among the younger exiled, a Spanish identity.*

Keywords: Spanish Second Republic; Exile; Francoism; Education policy.

INTRODUCCIÓN

El exilio republicano de 1939 está considerado como uno de los más destacados acontecimientos de la historia española del siglo xx. Epílogo final de la Guerra Civil, supuso el abandono definitivo de sus hogares de miles de personas, la mayoría de las cuales cruzaron la frontera francesa en la primera mitad de dicho año, cuando la represión franquista se extendió por todo el territorio español. Ese amplio colectivo, compartía aspectos comunes como la adscripción republicana y el consiguiente rechazo al gobierno autoritario del general Franco. Pero más allá de esa urdimbre unitaria, los aspectos que separaban e, incluso, enfrentaban a los distintos sectores políticos y sociales del destierro, eran numerosos y destacables. La inmensa mayoría estaban vinculados, con mayor o menor intensidad, a ideologías partidistas con diferentes programas de actuación y distinto compromiso o adhesión al proyecto republicano. Estos enfrentamientos no brotaron fuera de las fronteras españolas, sino que arrastraban fuertes discrepancias no resueltas en España.

Igualmente, debe tenerse en cuenta que, ya fuera de su tierra natal, los republicanos se vieron forzados a dispersarse enfrentándose a la necesidad de diseñar estrategias personales de supervivencia y adaptación a las sociedades de acogida. Teniendo en cuenta dichas circunstancias,

el estudio de cualquiera de sus múltiples e interesantes facetas, supone abordar realidades dispares, ante las cuales debe primar una equilibrada mirada que tenga en cuenta las divergencias de calado que caracterizaron al destierro.

Desde una perspectiva más general, los especialistas identifican diversas etapas en la historia del exilio. La primera abarcaría casi toda la década de 1940 y su principal característica sería la firme convicción en la inminente caída del régimen franquista y, en consonancia, la percepción del desarraigo como un capítulo vital de corta duración. Esa creencia, casi certeza, regía la vida diaria de miles de familias y se consolidaba con los grupos de amistades y en los centros de reunión. Así, según la profesora Alted,¹ la década de los cuarenta se caracterizó por la lucha contra el franquismo en pro de la restauración de la República.

Dentro de esa coyuntura, los expatriados defendieron y emprendieron importantes proposiciones. Nuestro trabajo se va a centrar en algunas de ellas, concretamente en las medidas de actuación a seguir en política educativa cuando se produjera el regreso a España, así como en algunas acciones, menos conocidas, que facilitarían ese empeño. En torno a la educación se diseñaron algunas de las propuestas reformistas más ambiciosas de los gobiernos republicanos, las cuales, en gran medida, fueron llevadas a la práctica entre 1931 y 1933 y en 1936 con el Frente Popular. En consecuencia, no debe extrañarnos que dentro del proceso de reorganización y dinamización que llevaron a cabo los distintos grupos en los momentos finales de la Guerra mundial, el interés por la educación ocupara cotas elevadas. Dentro de la permanente denuncia de la ilegalidad del gobierno franquista y la búsqueda de la condena internacional, las cuestiones sobre enseñanza resultaban prioritarias por su cercanía con el proyecto republicano y el papel preponderante en la restitución de la democracia.

PENSANDO EN EL REGRESO

En el artículo analizamos tres documentos de forma pormenorizada y expondremos, más brevemente, algunas de las acciones educativas que diversas entidades republicanas llevaron a cabo en terreno francés.

¹ Alicia Alted, *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939* (Madrid: Aguilar, 2005), 311.

El primero de esos documentos es la ponencia sobre *Educación* redactada por la Comisión para el estudio de los problemas españoles, la cual fue publicada en la Ciudad de México.² La Comisión había sido creada por la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (UPUEE). El segundo es un folleto escrito por el maestro y pedagogo libertario José de Tapia, titulado *Ensayos sobre la Organización de la Educación Nacional*, y editado en Francia por Ediciones Tierra y Libertad.³ Por último, el tercer texto, mucho más reducido que los dos anteriores, es el *Dictamen sobre enseñanza* aprobado por el Comité Nacional del Movimiento Libertario Español-CNT en el congreso celebrado en París los días 1 y 2 de mayo de 1945.⁴

No hemos localizado otros documentos similares ni referencia alguna en publicaciones especializadas, lo cual no es óbice para pensar que, debido a la dispersión de la documentación sobre el exilio pedagógico español de 1939 en archivos públicos y privados ubicados en diversos países americanos y europeos, pueda aparecer algún otro texto similar a los que ahora presentamos.

Se trata de tres fuentes documentales de gran interés que, sin llegar a ser inéditas, ya que fueron publicadas, han carecido de atención por parte de estudiosos del exilio de 1939. Se da la feliz circunstancia de que en este mismo monográfico se reproducen íntegramente los tres textos en la Sección de Documentos, por lo cual la persona interesada podrá realizar su propia lectura. Cada texto cuenta con una introducción que antecede la reproducción del mismo, por lo que remitiremos a dicha sección para evitar duplicidades.

Editados en 1945, ven la luz en un contexto crucial para el exilio español. A principios de mayo de ese mismo año, Alemania firmó su capitulación, dando por finalizada la guerra mundial en Europa. Japón, la única potencia del Eje que se mantenía en armas, se rindió el 14 de

² Comisión de Estudio de los Problemas Españoles, *Educación* (México DF: Talles tipográficos de B. Costa Amic, 1945) 23 páginas.

³ José de Tapia, *Ensayos sobre Organización de la Educación Nacional* (s.l.: Ediciones Tierra y Libertad, 1945), 47 páginas. Folleto n.º 8 de la Colección Pedagógica.

⁴ «Dictamen correspondiente al apartado f) del punto 9 que trata del orden cultural y de educación nacional», en Movimiento Libertario Español. C.N.T. en Francia. Comité Nacional, *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 2 de mayo de 1945. Dictámenes* (s.l.: Comité Nacional, 1945), 21-25.

agosto, tras la explosión de dos bombas nucleares sobre Hiroshima y Nagasaki. En esos momentos, los procesos de reorganización territorial y política de los territorios ocupados por los Aliados, se vieron impulsados. Entre abril y junio de ese mismo año, se celebró la Conferencia de San Francisco, en donde se aprobó la Carta de las Naciones Unidas, una de las vigas maestras sobre las que debía articularse la nueva política internacional.

Teniendo en cuenta esa coyuntura tan excepcional, los republicanos españoles realizaron importantes esfuerzos para ganar presencia y que las potencias vencedoras —Estados Unidos, Rusia, Inglaterra y Francia— tuvieran en cuenta sus demandas en las reuniones que venían celebrando. Con esa finalidad se reconstituyeron las Cortes Republicanas Españolas en el exilio, las cuales se reunieron en enero, agosto y noviembre de 1945 en la capital mexicana, con el objetivo de concitar intereses comunes entre los divididos grupos políticos, buscando compromisos para reconstituir una estructura política fuera de España.⁵

Finalmente, en noviembre de 1945, se consiguió formar el primer gobierno de la República Española en el exilio —el denominado *de la esperanza*— presidido por José Giral, destacado político republicano. Al principio, tuvo su sede en la Ciudad de México, trasladándose a París en la primavera del año siguiente, entendiéndose el acercamiento geográfico como un punto a favor en la lucha por forzar el cambio de régimen en España y la vuelta a la República.⁶ En este sentido, los tres documentos que se analizan, vieron la luz en unas fechas en que se estaba negociando la reorganización política de los países europeos tras la guerra, momento clave para las demandas del exilio republicano español, las cuales finalmente quedaron fuera de las prioridades geopolíticas del momento.

⁵ Alted, *La voz de los vencidos*, 321, y Francisco Giral, «Actividad de los gobiernos y de los partidos republicanos», en *El exilio español de 1939*, vol. II, dir. José Luis Abellán (Madrid: Taurus, 1976), 204-207. Para una exhaustiva revisión de las publicaciones sobre el exilio político español consultar: Jorge de Hoyos, «La historiografía sobre refugiados y exiliados políticos en el siglo XX: el caso del exilio republicano español de 1939», *Ayer. Revista de Historia Contemporánea* 106 (2017): 293-305.

⁶ Giral, «Actividad de los gobiernos», 207-210.

LA PONENCIA SOBRE EDUCACIÓN DE LA COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS ESPAÑOLES (MÉXICO, 1945)

Los documentos analizados son de gran interés. Dos de ellos son relativamente amplios, y recogen en sus páginas ambiciosos proyectos educativos, los cuales guardan relación directa con la política educativa reformista llevada a cabo durante los gobiernos de la Segunda República. Por motivos de espacio, debemos limitarnos a examinar algunos de los elementos que consideramos más relevantes, siguiendo el mismo orden en los que los estamos refiriendo. En primer lugar, la ponencia de la Comisión editada en México, después el texto redactado por José de Tapia en Francia y, finalmente, el Dictamen del congreso libertario celebrado en París. Hemos elegido ese orden, para facilitar el análisis ateniéndonos al país donde fue escritos y la adscripción política de los autores, de corte anarquista los dos editados en Francia. Por otro lado, el de la Comisión y el de Tapia, permiten realizar comparaciones con relativa facilidad, ya que su estructura y nivel de concreción también presentan bastantes puntos de contacto. En cambio, el tercero presenta rasgos sensiblemente diferentes, por el tipo de publicación que es y por una autoría colectiva fruto de un debate político interno.

Centrándonos ya en el documento editado en la Ciudad de México, debemos precisar algunos aspectos sobre su autoría. La Comisión que lo redactó surgió de la UPUEE, como ya se ha indicado, entidad creada en París a finales de 1939 para vincular a los académicos exiliados asentados en diversos lugares de Europa y América.⁷ El grupo más numeroso y activo acabó instalándose en México y fue el que lideró la redacción de este texto.⁸ La Unión desarrolló un buen número de interesantes

⁷ José M. Cobos Bueno *et al.*, «Reunión de la Unión de Profesores Universitarios Españoles, UPUEE», *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales* 42 (2004): 61-74.

⁸ José María López Sánchez, «El exilio científico republicano en México: la respuesta a la depuración», en *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, dir. Luis Enrique Otero Carvajal, (Madrid: Editorial Complutense, 2006), 177-239. Sobre la UPUEE, véase el artículo de Jaume Claret Miranda incluido en la sección monográfica de este número: Jaume Claret Miranda, «La Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Exilio». *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): 295-317. Para mayores referencias sobre el proceso que llevó a la constitución de la Comisión para el Estudio de los Problemas Españoles y de la ponencia que redactó el documento nos remitimos a la introducción que precede a su reproducción en la sección de documentos de este mismo monográfico: José Ignacio Cruz Orozco, «La propuesta sobre edu-

iniciativas, como la que estamos analizando, pero conforme sus miembros fueron asentándose en los países de acogida, las actividades fueron menguando hasta prácticamente desaparecer a mediados de los años 50.

Quizá la actividad más destacada que llevó a cabo esa entidad, fue la reunión celebrada en octubre de 1943 en La Habana, en la cual se acordó crear una comisión para estudiar de los problemas españoles. Esta se organizó, a su vez, en varias ponencias, una de las cuales se dedicó a las cuestiones educativas. Se eligió como presidente al profesor Joaquín Xirau, y estuvo integrada por, Enrique Rioja, Rubén Landa, Luis Santullano, Antonio Ballesteros, Pedro Martín Navarro, José Peinado Altable y Domingo Tirado Benedí y Francisco Giral, farmacéutico y químico, profesor universitario en España y en México e hijo de José Giral, quien en 1945 presidió en primer gobierno de la República Española en el exilio.⁹

Se trataba de un conjunto muy selecto de destacados pedagogos y profesores, especialistas en las diversas etapas del sistema educativo y con una amplia y brillante trayectoria profesional. Santullano, Ballesteros, Peinado y Tirado, habían comenzado su carrera profesional trabajando como maestros. Posteriormente, con esfuerzo y tesón habían llegado a ser inspectores o a formar parte de los claustros de las escuelas normales. Concretamente, Luis Santullano estuvo muy vinculado a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), desempeñando una intensa labor en la secretaría de la Junta de Ampliación de Estudios y en la del Patronato de las Misiones Pedagógicas. En el exilio mexicano siguió la misma senda, y trabajó en la secretaría de El Colegio de México.¹⁰ Antonio Ballesteros, por su parte, destacó en España como formador de maestros y llegó a ser inspector general de enseñanza durante la Guerra Civil. Estuvo vinculado a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE),

cación de la comisión para el estudio de los problemas españoles (1945)». *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): 631-672.

⁹ Andoní Garritz, «Francisco Giral González: un verdadero maestro», *Revista de la Sociedad Química de México* 46, no. 2 (2002): 74-76.

¹⁰ Etelvino González López, «El pedagogo Luis Álvarez Santullano», *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno* 48 (2010): 119-175

integrada en la socialista Unión General de Trabajadores (UGT), tanto en España como en el exilio. En México trabajó como profesor en diversas escuelas normales de ese país.

El rasgo más destacado de la trayectoria José Peinado Altable fue su interés por la psicología. Maestro y profesor de normales, publicó en 1934 los primeros manuales de psicología para estudiantes de magisterio que se editaron en nuestro país. Continuó con esa misma línea de trabajo e investigación durante su exilio en México y Venezuela.¹¹ Finalmente, Domingo Tirado Benedí, antes de la guerra también había regentado diversas escuelas y ejercido posteriormente como inspector. A partir de 1939, fue profesor en el Instituto Luis Vives de México, uno de los colegios del exilio y profesor de escuela normal, desarrollando, de forma paralela, una destacada tarea editorial en ese país.¹²

Otros tres de los integrantes, Landa, Xirau y Rioja, acumulaban una amplia experiencia en bachillerato y culminaron su carrera docente en la universidad. Enrique Rioja Lo Bianco era biólogo y había trabajado como profesor de ciencias naturales en institutos, —dirigiendo varios de ellos, entre otros, el Instituto Obrero de Valencia— la Escuela de Superior del Magisterio y en Universidad Central de Madrid. En México se vinculó desde su llegada en 1939 al Instituto de Biología de la Universidad Autónoma de México (UNAM), donde desplegó una prolífica trayectoria docente e investigadora.¹³ Rubén Landa era maestro, licenciado en filosofía y doctor en derecho, ejerció como profesor de instituto y estuvo especialmente vinculado a la ILE. Militante azañista destacado, en México fue nombrado en 1942 director de Instituto Luis Vives. En los años posteriores fue docente en instituciones de ese país y de los Estados Unidos.¹⁴ Por último, Joaquín Xirau, también presenta una trayectoria profesional coincidente en parte con los dos anteriores. Profesor

¹¹ Tomás Peláez Reoyo, *Peinado Altable (1909-95). Aportaciones a La Psicología y Educación* (Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998).

¹² Víctor Manuel Juan Borroy, «El pedagogo aragonés Domingo Tirado Benedí. Notas sobre su vida y obra», *Anales. Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Catalunya* 9 (2001): 117-128.

¹³ Juan Luis Cifuentes Lemus, «Enrique Rioja Lo Bianco (1895-1963)», *Revista de la Universidad* 536-537 (1995): 64-65.

¹⁴ Modesto Miguel Rangel Mayoral, *Rubén Landa Vaz, un pedagogo extremeño de la Institución Libre de Enseñanza en México* (Badajoz: Editora Regional de Extremadura, 2006).

de filosofía en instituto y en la universidad, fue decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona entre 1933 y 1939. En el exilio mexicano trabajó en la Casa de España y en la Facultad de Filosofía de la UNAM. Tuvo una identidad política destacada como militante y dirigente de la Unión Socialista de Cataluña.¹⁵

Como nos informan estos breves trazos biográficos, todos ellos contaban con un amplio conocimiento de la realidad de las distintas etapas del sistema educativo español, desde la escuela primaria hasta la universidad. También aportaban miradas específicas, desde la gestión administrativa, la psicología, la formación de docentes y las didácticas específicas de diversas materias. A su modo, representaban las corrientes pedagógicas renovadoras más destacadas, con una presencia sobresaliente del institucionismo, y los idearios políticos republicano y socialista. Todo lo cual quedó plasmado en el documento en cuestión, como se podrá comprobar.

Volviendo al texto de la ponencia, consta de 23 páginas divididas en una introducción, un apartado de normas generales, otro dedicado a la enseñanza primaria, un tercero sobre la enseñanza media, el siguiente centrado en la cultura superior y el último titulado: «Intercambio universitario y relaciones culturales, especialmente con América». Cada una de las secciones, incluye una serie de propuestas relativamente concretas. El apartado de normas generales y primera enseñanza enumeran 19 medidas; el de enseñanza media 29; el de educación superior 31 dedicadas a universidades y escuelas superiores, a los que había que añadir cinco a la investigación científica y cuatro al tesoro histórico-artístico y servicios de Archivo, Bibliotecas y Museos. En el último apartado, dedicado al intercambio universitario, se especifican seis medidas, aunque la última de ellas se concreta, a su vez, en 13 objetivos más específicos.

El primer lugar debe señalarse que, como no podía ser de otro modo, el texto muestra una voluntad inequívoca de retomar la acción de la política educativa española donde las circunstancias habían obligado a dejarla. La primera de las normas generales, a modo de pauta

¹⁵ José Luis Martín Ramos, «La Unió Socialista de Catalunya (1923-1936)», *Recerques: Història, economia i cultura* 4 (1974): 155-190.

básica en el cual se sustenta todo el documento, enuncia lo siguiente: «Se reanudará y proseguirá la obra realizada por la República en el dominio de la instrucción y educación públicas».¹⁶ En consecuencia, en las páginas de la Ponencia abundan las referencias a esa voluntad de continuidad, especialmente relevantes en relación con que en el escrito se denomina «núcleos de selección». A saber: escuelas modelos, Institutos-Escuela y las experiencias de autonomía universitaria llevadas a cabo en Madrid y Barcelona. Para todos ellos se marcaba que «lo único que cabe hacer es seguir fomentándolos y multiplicarlos con tacto y cautela siempre que las condiciones lo permitan». Ese mismo propósito se manifiesta para la Junta de Ampliación de Estudios y los centros que dependían de ella.¹⁷

Esa pauta de continuidad no impedía una seria llamada a la moderación, ante la incertidumbre de la situación que se encontrarían a su regreso. Dependiendo de las circunstancias, no se proponía «una acción quirúrgica», sino más bien «una ordenación terapéutica y de vigorosa higiene». Es más, en el caso de que aquella «fuese imprescindible», los redactores apelaban a la responsabilidad de los dirigentes que tuvieran que llevarla a cabo, deseando «que Dios ponga tiento en las manos que la ejecuten».¹⁸ Resulta interesante la llamada a la templanza, y llamativo ese marcar distancias hacia las *manos* que deberían ejecutar el programa, proclamada por una comisión repleta de cuadros muy destacados de la administración educativa republicana.

Otro elemento bien patente a lo largo del documento, es la orientación claramente estatista, en plena concordancia con lo que había sido la política educativa a partir de 1931, pero que ahora se retoma con mayor insistencia. Ya en la introducción se afirmaba que «el Estado tiene el deber de proveer a todas las necesidades del país, en lo relativo a la enseñanza primera y media, procurando que sus escuelas sean, en todos los aspectos las mejores». Así, por ejemplo, se indica expresamente que sus locales, aunque sencillos e higiénicos serían inmejorables y se proponía un plan específico para atender y cuidar las escuelas rurales dotándolas de material moderno. En esa misma línea, se insistía sobre

¹⁶ Comisión, *Educación*, pp. 7-39.

¹⁷ Comisión, *Educación*, 7-8 y 25.

¹⁸ Comisión, *Educación*, 7.

las funciones de la inspección educativa, otorgándole un rol destacado de supervisión, a la par que de fomento de la innovación, por lo que sería «preciso crear gran número de plazas».¹⁹

Debe añadirse, que los miembros de la ponencia habían tomado buena nota de los problemas de coordinación surgidos entre el gobierno central y los de las autonomías, en especial durante la Guerra Civil, y, para prevenirlos, recomendaba la creación de «Consejos mixtos de enseñanza».²⁰ Con idéntico propósito integrador, se citaba la necesidad de coordinar todos los grados de enseñanza y especialmente de la enseñanza media —los institutos, las escuelas de trabajo, industriales, artes y oficios, bellas artes, etc.— y las facultades y escuelas superiores universitarias.²¹

Como contrapeso inevitable a todas esas declaraciones a favor de lo público, la ponencia no se olvidó de la libertad de enseñanza. Ya en la introducción se mostraba contraria al monopolio estatal de la enseñanza y juzgaba beneficiosa la existencia de escuelas libres, «que sirvan a las del Estado de aliciente y de acicate». Con ellas se establecería una relación de colaboración, aunque advirtiendo a la Administración para que no olvidara las tareas para supervisar el cumplimiento de la normativa. Pero esa declaración en pro de la libertad de creación de centros docentes, se le colocaba un límite bien preciso. Solo se estimaba conveniente para la primera y segunda enseñanzas. Por el contrario, no debían existir centros de enseñanza superior organizadas por «entidades particulares». Esa limitación se intentaba compensar señalando que en la universidad se regiría con «la más absoluta libertad para profesores y alumnos».²²

Íntimamente relacionado con lo anterior, el texto mantenía el principio laicista que había caracterizado la educación republicana, situando la enseñanza religiosa bajo la esfera de las respectivas confesiones e incluyendo en el sistema educativo, exclusivamente, el estudio «de la religión desde el punto de vista histórico». Sobre este punto concreto versó

¹⁹ Comisión, *Educación*, 15.

²⁰ Comisión, *Educación*, 12.

²¹ Comisión, *Educación*, 8, 18 y 21-23.

²² Comisión, *Educación*, 9 y 12.

el voto particular formulado por Xirau, al cual se adhirió Giral y que se incluyó en la última página del documento. Ambos mantuvieron una redacción anterior, muy parecida a la finalmente aprobada, pero en la cual se hacía hincapié en un par de matices. Uno, señalando que el conocimiento histórico y filosófico se centraría especialmente en la religión cristiana y el segundo, especificando que la enseñanza religiosa se haría, en todo caso, fuera de los centros de enseñanza.²³

Otro principio destacado, repetidamente señalado, es la voluntad por democratizar la enseñanza. En relación con ello se indica expresamente que la enseñanza debía ser obligatoria y gratuita hasta los 14 años, la aspiración «a que la segunda enseñanza sea posible para todos» y el mantenimiento provisionalmente del bachillerato para obreros, con la finalidad de «corregir, en alguna medida, las deficiencias del sistema de privilegio que hemos heredado». También se proclamaba que todo estudiante que demostrase la suficiente capacidad debía cursar el bachillerato y acceder a la universidad. Para facilitararlo se proponía establecer un amplio sistema de becas.²⁴ En este aspecto la ponencia había sido sensible a algunas de las demandas más insistentes de las organizaciones obreras, y mantenía el emblemático bachillerato obrero, puesto en marcha en plena Guerra Civil cuando el comunista Jesús Hernández ocupó la cartera de instrucción pública.

Igualmente, relacionados con los planteamientos democratizadores, la ponencia efectuó indicaciones sobre la educación de las mujeres. Señaló que todas las normas del texto deberían aplicarse por igual a hombres y mujeres sin distinción, y, en buena lógica, que el principio de coeducación debía aplicarse a toda la organización educativa que se proponía. Para disipar recelos, se recordaba que en España se había aplicado la coeducación de un modo ejemplar y que «bien dirigida es, sobre todo aconsejable desde el punto de vista de una sana moral».²⁵

La idea más potente que se desprende de la lectura del texto, es la reafirmación en la bondad del modelo educativo de la República y la innegable voluntad de restituirlo y ampliarlo. Este principio fundamen-

²³ Comisión, *Educación*, 8 y 30.

²⁴ Comisión, *Educación*, 8, 13 y 15.

²⁵ Comisión, *Educación*, 11.

tal aparece concretado, además de lo ya indicado, en multitud de aspectos, aunque aquí solo podemos incidir en algunos. Así, por ejemplo, se afirma en el punto dos de las normas generales, que «la enseñanza en todos sus grados habrá de tener una orientación liberal alejada de cualquier imposición dogmática». Lo que se complementaba en la página siguiente insistiendo en que tendría un enfoque integral, orientado en «un sentido activo, personal y tutelar y de íntima convivencia entre el maestro y el alumno».²⁶

Resulta de interés destacar las llamadas especiales a potenciar una organización escolar «que comprenda todas las esferas de la educación humana», mencionando expresamente la formación intelectual, corporal, afectiva y del carácter. Igualmente, se insistía en «acabar con los restos pseudouniversitarios de la antigua enseñanza secundaria», reduciendo en lo posible el empleo exclusivo del libro de texto e impulsando la orientación escolar. Otro apunte destacado, es la introducción del estudio del gallego y el catalán en el bachillerato y la universidad, siguiendo los intentos durante los gobiernos republicanos de ir incorporando las lenguas propias a la enseñanza, en un incipiente reconocimiento de la plurinacionalidad de España.²⁷

La ponencia se ocupó de la inclusión en el sistema educativo de grupos específicos como párvulos y personas con deficiencias cognitivas, sensoriales o con problemas crónicos de salud, los cuales en aquellas fechas veían muy limitado el reconocimiento de su condición como ciudadanos de pleno derecho y su incorporación a las aulas.²⁸ Esa extensión de la acción pedagógica, también abarcaba otros espacios educativos que desbordaban el ámbito de la educación formal. Así, se advertía la necesidad de impulsar las colonias escolares, permanentes y de vacaciones, en todos los grados de enseñanza, «especialmente destinadas a los niños pobres». También se consideraba imprescindible «perseguir con la obra de las Misiones pedagógicas [...] poniéndolas bajo la advocación de su creador Manuel B. Cossío», único nombre propio que se menciona en todo el texto.²⁹ Resulta imposible no percibir en es-

²⁶ Comisión, *Educación*, 12 y 13.

²⁷ Comisión, *Educación*, 13 y 18.

²⁸ Comisión, *Educación*, 11 y 16.

²⁹ Comisión, *Educación*, 13.

tos planteamientos, la innegable huella del pensamiento pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza y del ideario más avanzado y progresista del magisterio y el profesorado republicano.

Otro eje que surca todo el documento, y del que pueden localizarse abundantes detalles, hace referencia a papel de la pedagogía dentro de la política educativa y del sistema de enseñanza que se estaba diseñando. La propuesta guardaba directa relación con la gran preocupación de los redactores en cuanto a la formación y selección del profesado, de los directores e inspectores, calificados como elementos personales de «cardinal importancia». Al respecto, la reforma de las escuelas normales debía seguir el modelo de la Escuela Normal de la Generalitat de Barcelona y, en el proceso, debían de jugar un papel destacado «las Secciones y Seminarios de Pedagogía de la Universidades de Madrid y Barcelona». Allí deberían formarse inspectores, directores de graduadas y profesores de normales, escuelas especiales y de esas mismas secciones universitarias. Además, las Secciones contarían con centros adscritos de primera y segunda enseñanzas, a modo de «centros de ensayo y reforma».³⁰

Igualmente, se trazaba el itinerario formativo de los licenciados que quisieran ser profesores de segunda enseñanza, los cuales deberían de pasar por esas Secciones para alcanzar «una formación pedagógica y práctica que los capacite para su cometido». Pero la propuesta era más ambiciosa. Tras acabar esos estudios, los aspirantes ejercerían con nombramiento provisional y sólo alcanzaría el definitivo puesto en el escalafón si contaban con informes favorables de la dirección del centro, la inspección y superaban unas «pruebas teórico-prácticas complementarias». Por su parte, el profesorado en ejercicio debería reciclarse siguiendo cursillos en las Secciones de Pedagogía.³¹ Resulta reveladora la consideración del profesorado como elemento clave en la puesta en marcha de su propuesta educativa, recogiendo el testigo de las iniciativas formativas desarrolladas durante los años de la República y haciendo hincapié en la necesidad de una formación continua durante el ejercicio profesional.

³⁰ Comisión, *Educación*, 14 y 17.

³¹ Comisión, *Educación*, 17 y 18.

En las propuestas relativas a la Universidad, se aprecia que, además del reconocimiento de la complejidad de los estudios superiores, la ponencia había surgido en una asociación de profesores universitarios, con visiones e intereses bien concretos. De entre todas las propuestas, deben ser subrayadas las destinadas a mejorar la coordinación en el ámbito universitario, especificándose los niveles en los que debían de llevarse a cabo: entre las facultades de cada universidad; cada una de las facultades con las escuelas profesionales más vinculadas a su ámbito académico y las escuelas superiores con la universidad en su globalidad. Igualmente, se abogaba por continuar ampliando la autonomía universitaria y por la necesidad de incrementar las dotaciones para bibliotecas y laboratorios. También se incluía una sentida llamada para que la Universidad de Salamanca recuperara su pasado prestigio.³²

Igualmente, se otorgaba una atención preferente al profesorado universitario. Se proponía detallar sus deberes, condiciones de permanencia y la necesidad de consolidar las funciones del profesorado auxiliar, más allá de la mera sustitución, y abría dicha figura a los funcionarios docentes de otros cuerpos. De forma coincidente, la formación pedagógica de los docentes universitarios, se encuentra bien detallada, ocupando un importante espacio en el texto.

Asimismo, se señalaba, y aquí resulta ineludible pensar en la sublevación de julio de 1936 y sus desastrosas consecuencias, que los aspirantes a oficiales del ejército tuvieran una mayor y mejor formación civil. Deberían contar al menos seis cursos de bachillerato antes de ingresar en una academia militar y, una vez allí, tendrían que acudir a la Universidad para seguir asignaturas como: matemáticas, historia, introducción a la filosofía y ética.³³

También se enumeran medidas para el ámbito de la educación superior, que rompían el espíritu democratizador señalado anteriormente para la primaria y las enseñanzas medias. En el caso de las aulas universitarias, ese principio no tenía por qué aplicarse, más bien al contrario. La ponencia apostaba por marcar claras barreras selectivas, con la implantación de una prueba de ingreso para el alumnado de carácter

³² Comisión, *Educación*, 22 y 23.

³³ Comisión, *Educación*, 22 y 24.

temporal, justificándola en que evitaría «una aglomeración de estudiantes excesiva y perjudicial».³⁴ En esa misma línea claramente meritocrática, se consideraba «excesivo el número de Universidades existentes». Previendo posibles conflictos, la ponencia se decantaba, no exenta de cierto eufemismo, por «buscar la agrupación y concentración compensada de Facultades, Escuelas e Institutos».³⁵

La última cuestión a resaltar, se relaciona con medidas más directamente vinculadas a la propia situación de los desterrados. Por un lado, se preveían mecanismos para convalidar estudios y títulos obtenidos por los más jóvenes durante su estancia en los países de acogida.³⁶ Y de otro, se exponían profusamente una serie de consideraciones sobre las relaciones que el nuevo régimen republicano debería establecer con los países americanos, nuevo hogar de miles de refugiados. Por ello, había un claro interés por la formación de los connacionales allí donde existieran colonias de emigrantes, y en señalado propósito de incrementar los intercambios universitarios de todo tipo, aumentando las ayudas, creando instituciones culturales, residencias de estudiantes y organizando cursos, conferencias y congresos.³⁷

Este redescubrimiento de las repúblicas americanas, antiguos territorios del imperio español, les llevó a expresar un sentido deseo porque se procediera a una revisión de los programas de las asignaturas de historia, de mutuo acuerdo con los países hispanoamericanos. En ella debía primar «la crítica severa» de guerras, conquistas y luchas civiles, buscando «con gesto de generosa comprensión» un nuevo relato académico de esos episodios de la historia española, superando el enfoque nacionalista y avanzando hacia «una comprensión unitaria de los acontecimientos».³⁸

El texto se asemejaba mucho a un programa de intervención política. Como tal, establecía un marco global de actuación con sus correspondientes pautas generales. Posteriormente, se proponían unos claros

³⁴ Comisión, *Educación*, 25.

³⁵ Comisión, *Educación*, 24.

³⁶ Comisión, *Educación*, 13.

³⁷ Comisión, *Educación*, 28 y 29.

³⁸ Comisión, *Educación*, 29.

objetivos en cada etapa formativa y una cierta graduación en su consecución. Y, finalmente, se diseñaba un buen número de iniciativas reformadoras para llevar a cabo de manera prácticamente inmediata en todos los niveles del sistema educativo.

Las iniciativas suponían una plena reivindicación de la política educativa de los gobiernos republicano-socialistas y del Frente Popular, pese a contener el documento algunas medidas que suponían una cierta rectificación de dicha trayectoria. Nos referimos a las afirmaciones relacionadas con la libertad de enseñanza, más concretamente con la creación de centros, y a las repetidas propuestas para profundizar en la democratización de la enseñanza. Esas correcciones, apuntan a un debate interno con ciertas dosis de autocrítica.

LA PROPUESTA DE JOSÉ DE TAPIA (FRANCIA, 1945)

Desde los grupos libertarios también se elaboraron propuestas con un marcado tinte político, bajo el deseo de que fueran puestas en marcha tras el regreso a España. Hasta donde tenemos conocimiento, se formularon dos. La primera apareció en 1945 editada por la editorial Tierra y Libre en Francia. Se trataba de un trabajo de José de Tapia titulado *Ensayos sobre la Organización de la Educación Nacional*. El texto tiene una extensión de 47 páginas, de las cuales 12 corresponden al prólogo. Fue escrito, según el propio autor, a finales de 1943 y principios de 1944, mientras residía en la localidad francesa de Entrains-sur-Nohain, precisamente, en los momentos en que el ejército alemán comenzó a pasar a la defensiva y pudo vislumbrarse en el horizonte la liberación de Francia. Se trata de la reflexión personal de un notable educador y pedagogo con amplia experiencia profesional y sindical, pero que en esos momentos no ostentaba ninguna responsabilidad política.³⁹ No puede considerarse un programa político de actuación en sentido estricto, aunque Tapia pretendió que fuera un documento de debate, y para ello detalla un buen número de fórmulas concretas de intervención. Debe considerarse, bajo nuestra perspectiva, como una valiosa contribución experta al incipiente proceso que se pensaba estaba a

³⁹ Fernando Jiménez Mier y Terán, *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.* (México: Ediciones Robin, 1989).

punto de iniciarse, ante la creciente expectativa por la inminente caída del régimen franquista y el final del exilio forzado de centenares de miles de compatriotas.

El texto se encuentra enmarcado en el ideario libertario, pero con un marcado sesgo personal, ya que incorpora destacadas adaptaciones particulares. Tapia deja traslucir en la redacción del documento, su amplia trayectoria en España como maestro nacional y las destacadas innovaciones pedagógicas de las que había sido promotor y protagonista.⁴⁰ Una de las de mayor trascendencia fue la introducción de las técnicas educativas del pedagogo francés Celestin Freinet.⁴¹ No nos encontramos, por tanto, ante un texto doctrinal, ni ante un ejercicio de propaganda anarcosindicalista, pese a la editorial que lo publicó (Tierra y Libertad), sino que se trata, más bien, de una propuesta de reorganización escolar a tener en cuenta en la restauración de la democracia en España. Sus destinatarios no se encontraban reducidos a un sector ideológico, sino que presentaba una voluntad más integradora, buscando superar barreras partidistas. Se pensó «como posible y necesario» y para ser expuesto a la «opinión pública», con una llamada específica para que fuera debatido por las dos grandes centrales sindicales españolas, la socialista UGT y la anarcosindicalista Confederación Nacional del Trabajo (CNT).⁴²

El maestro Tapia se mantuvo, sin embargo, fiel a algunos de los principios de la pedagogía libertaria, efectuando repetidas alusiones a la *libertad* como eje fundamental de las propuestas. En el prólogo, redactado por Ildefonso González Gil, ya se enmarca convenientemente la cuestión, al señalar que una de las características principales del momento histórico que se estaba viviendo, era el conflicto entre «autoridad y libertad».⁴³ Pero el dilema no solo resultaba clave desde la mirada de la coyuntura geopolítica. También era considerado esencial para la polí-

⁴⁰ Félix Carrasquer, *Lo que aprendí de los otros* (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza: Instituto de Estudios Altoaragoneses; Instituto de Estudios Turodense y Gobierno de Aragón, 2017), 127-132.

⁴¹ Al respecto resultan de gran utilidad los comentarios del profesor Antonio Viñao que acompañan la reproducción del texto en la sección documental de este número de la revista.

⁴² Tapia, *Ensayo*, 45 y 47.

⁴³ Idelfonso (González Gil), «Prólogo», en Tapia, *Ensayo*, 6.

tica educativa en sí misma, lo que se ejemplificaba con una sentencia categórica: «No habrá niños libres con maestros esclavos».⁴⁴

Del mismo modo, resulta significativo que dicha argumentación, prototípica del pensamiento educativo libertario, se encuentra bastante atemperada cuando el maestro Tapia desciende a concretarla. Aquí se constata el peso de su amplio recorrido profesional y el conocimiento directo de la práctica escolar. Durante décadas había ejercido en escuelas rurales, comprobando la necesidad de la iniciativa estatal para hacer viable el acceso a la educación en todos los rincones del país. A su vez, también había experimentado que la administración educativa tenía sus resquicios y permitía salirse de los caminos trazados, pudiéndose llevar a cabo en las aulas de las escuelas nacionales experiencias de innovación pedagógica tan destacadas como las freinetistas, de las cuales era conocedor directo y firme defensor.

Un elemento reseñable en que se pone de manifiesto ese posibilismo, lo encontramos en las funciones que atribuye al Estado. El maestro Tapia le reconoce un destacado rol como representante de la sociedad, que lo legitimaba para actuar como agente educativo, dictando «normas generales» y llevando a cabo medidas de control y supervisión. En concreto, sitúa bajo su responsabilidad elementos curriculares tan destacados como el establecimiento de los títulos oficiales y los contenidos mínimos para obtenerlos.⁴⁵

Pero donde Tapia pormenoriza más esos aspectos, es cuando le atribuye la supervisión de las instituciones educativas, al considerar que la educación de la juventud precisa «un control constante». Para ello propone una reforma integral de la inspección de primera enseñanza, que debería ser ostentada por personal procedente del escalafón del magisterio cuidadosamente seleccionado, empleando el mismo modelo para la enseñanza secundaria. Al respecto, llega a afirmar en una de las páginas finales de su trabajo, que debe corresponder al Estado el control del sistema educativo en su totalidad, «desde la escuela a la Universidad».⁴⁶

⁴⁴ Idelfonso, «Prólogo», 6.

⁴⁵ Tapia, *Ensayo*, 14.

⁴⁶ Tapia, *Ensayo*, 40-42 y 45.

Ese enfoque claramente estatista, queda equilibrado, en parte, con la formulación de algunas cautelas para prevenir el riesgo del monopolio gubernamental. En consonancia con esta postura, efectúa repeticiones llamadas a que se debe permitir y alentar la existencia de escuelas promovidas por otras entidades, en especial por los sindicatos. Incluso, desde una perspectiva más global, apunta que sería muy conveniente la existencia de «Instituciones de carácter libre y organizadas por el esfuerzo privado de los interesados, para lo que el Estado debería conceder ayuda fuerte y la aportación de Magisterio y Profesorado».⁴⁷ Asimismo, José de Tapia mantuvo firmes sus creencias en otros extremos. Así, defendió con ahínco que los centros educativos y el profesorado tuvieran «libertad absoluta para el establecimiento de los métodos y procedimientos» pedagógicos, concibiendo así un interesante contrapeso a las competencias gubernamentales.⁴⁸

Otro aspecto que destaca en el texto, es su marcado enfoque innovador. Al respecto, abogaba por redefinir la estructura del sistema educativo, con la finalidad de que estuviera totalmente integrada y permitiera superar las profundas diferencias pedagógicas, sociales, culturales y económicas existentes entre los distintos niveles de estudios: primaria, bachillerato y universidad. Tapia emplea la evocadora denominación de *Escuela Unificada*, e insiste en «que la Educación Nacional sea un todo armónico abarcando desde la Escuela maternal hasta la Universidad». Propone impulsar las escuelas maternas y guarderías infantiles para atender convenientemente a la infancia antes de la escuela primaria.⁴⁹ Para la primaria y secundaria, defiende la creación de granjas-escuelas, ciudades infantiles y escuelas profesionales, estas últimas como itinerario paralelo y alternativo al bachillerato. En relación con este último, eleva la edad de inicio de dichos estudios de los 10 a los 12 años, finalizándolos a los 18, en un claro intento de incrementar el tiempo de formación de los jóvenes españoles.⁵⁰

La publicación incorpora multitud de elementos y propuestas innovadoras, que respondían a sentidos problemas educativos y sociales del

⁴⁷ Tapia, *Ensayo*, 17-18 y 45.

⁴⁸ Tapia, *Ensayo*, 14.

⁴⁹ Tapia, *Ensayo*, 17-19.

⁵⁰ Tapia, *Ensayo*, 24, 32 y 34-35.

sistema educativo. Siendo todos ellos de enorme interés, nos limitaremos a enumerar aquellos que ofrecen una visión más global de su enfoque político y educativo. Para Tapia, los institutos deberían funcionar en régimen de internado o semi-internado y con un diseño curricular mucho más amplio y ambicioso. El plan de estudios debería incorporar la práctica de «todos los deportes posibles» y un extenso programa de actividades culturales, exposiciones, salidas, visitas y excursiones, tanto en España como en el extranjero.⁵¹ Igualmente, para romper con el tradicional modelo dual y clasista que regía el sistema educativo español de la época, abogaba por la «selección racional, científica y natural de los alumnos» y defendía que, en todo momento y circunstancia, la política educativa debía estar presidida por los principios de gratuidad, obligatoriedad, coeducación, laicidad y apoliticidad.⁵²

El manuscrito también insiste en la figura del profesor, que Tapia, como todos los impulsores de la renovación pedagógica, consideraba pieza clave a la hora de llevar a cabo con éxito cualquier medida reformadora. El autor, redefinió el rol del maestro, sumándole exigencias y responsabilidades con una orientación claramente paidocéntrica.

Nos vemos obligados a insistir reafirmando que el niño y el joven entre los seis y los diez y ocho años de edad necesitan la labor constante y sentida, profunda y abnegada, del Maestro, del conductor y no la del profesor que sin despreciarla ni subestimarla, comprendemos no es suficiente ni acertada. La misión social es eminentemente educativa, y solo cuando el ciclo evolutivo de nuestra juventud pueda considerarse cerrado, o superado, podemos prescindir del Maestro.⁵³

Partiendo de esa premisa, dedica varios apartados al magisterio y al profesado de secundaria. Dentro del diseño de formación de ambos cuerpos docentes, concedió suma importancia a los Seminarios de Pedagogía, destinados a sustituir a las Escuelas Normales en todo lo referente a la formación del magisterio.⁵⁴ Pero no se trataba de un sim-

⁵¹ Tapia, *Ensayo*, 32-33.

⁵² Tapia, *Ensayo*, 16-17.

⁵³ Tapia, *Ensayo*, 32.

⁵⁴ Tapia, *Ensayo*, 36-37.

ple cambio de denominación. Los Seminarios deberían centrarse, como núcleo principal de trabajo, estudio y profundización, «en el grupo de las llamadas Ciencias Pedagógicas en general y muy especialmente en la Pedagogía, en la Psicología experimental y en los trabajos psicotécnicos». Por el contrario, la ampliación de conocimientos de las materias generales —como historia, geografía, ciencias, filosofía, etc.— debía de pasar a segundo término.⁵⁵

Sin embargo, el propósito de esas nuevas instituciones docentes iba más allá. Como los maestros tendrían que actuar como modelos integrales de referencia para su alumnado, Tapia insistía en que se pondría «un exquisito cuidado en la fundamental educación de carácter» de los futuros enseñantes. Por ello, defendía que debían de funcionar en régimen de internado, para facilitar un sistema de trabajo más global e intensivo.⁵⁶

Como se puede comprobar, los Seminarios de Pedagogía resultaban cruciales para la formación del magisterio y del profesorado de la enseñanza media. Este debía ser seleccionado entre «el Magisterio en activo mediante concursos especiales y con un mínimo de ejercicio». Posteriormente, los elegidos tendrían pasaban una etapa de formación universitaria de dos cursos en las Facultades de Ciencias o Filosofía y Letras, según su especialización. Una vez superados, empezaban a trabajar en su destino. Con ese novedoso itinerario formativo, Tapia buscaba renovar por completo los claustros de la enseñanza secundaria y oxigenar «el ambiente educativo» de los institutos.⁵⁷

Otro aspecto especialmente relevante del texto que estamos analizando, y que ya ha aflorado anteriormente, se relaciona con el profundo interés de José de Tapia por las cuestiones de índole social. Al respecto, se mostró tajante, y debemos retomar como punto de partida un razonamiento ya citado: «la misión social es eminentemente educativa».⁵⁸ Teniendo en cuenta lo estudiado hasta el momento y lo que sabemos de su pensamiento y trayectoria, no creemos malinterpretarlo si, para cla-

⁵⁵ Tapia, *Ensayo*, 36.

⁵⁶ Tapia, *Ensayo*, 36.

⁵⁷ Tapia, *Ensayo*, 37.

⁵⁸ Tapia, *Ensayo*, 32.

rificar su posición, cambiamos el orden de los factores y señalamos que, para el maestro Tapia, la misión educativa presentaba, por encima de cualquier otra circunstancia, un inexcusable componente de compromiso social.

Ese claro posicionamiento se pone de manifiesto en bastantes ocasiones, como cuando razona la importancia de las guarderías infantiles para atender las necesidades de las mujeres obreras. «Necesidad que no se nos oculta proceden de la incomprensión y del egoísmo del régimen capitalista y del empleo del maquinismo [...] en beneficio exclusivo del Capital, como nueva divinidad absorbente (sic) y devoradora». Para él, cualquier acción educativa debía estar organizada para avanzar en «la formación espiritual de los niños en un ambiente natural y sano de solidaridad, colaboración y cooperativismo, base de la sociedad futura y libertaria».⁵⁹

Pero, como ya hemos indicado en repetidas ocasiones, Tapia se preocupó por concretar los principios en medidas más tangibles. Desde esa vertiente social, defendió la implantación de un amplio sistema de protección y ayuda al alumnado «creando las Bolsas de estudio, capaces no solamente de mantener al estudiante, sino al propio tiempo sustituir en el seno familiar los aportes normales y ordinarios que el mismo hubiera podido conseguir».⁶⁰ Igualmente, mostró su interés para que en las escuelas rurales se realizaran actividades con las familias —representaciones teatrales, proyecciones y actuaciones diversas—, para ir «influyendo a través de la escuela así concebida, sobre el nivel cultural y social de toda la comarca afectada». Un esquema similar plantea para las escuelas ubicadas en localidades de mediano tamaño. Reclama, incluso, en que deberían estar concebidas como *Hogares del Niño*, cuya misión, más allá de las actividades educativas con los escolares «ha de consistir, así mismo, en dirigir a la juventud y transformar el clima cultural de la localidad», en un claro ejemplo del concepto de escuela como dinamizadora de la vida social de la población, en aras de apoyar el desarrollo cultural de la misma.⁶¹

⁵⁹ Tapia, *Ensayo*, 19 y 52.

⁶⁰ Tapia, *Ensayo*, 16.

⁶¹ Tapia, *Ensayo*, 25.

Uno de los momentos en que se aprecian mejor esas inquietudes, es en lo relativo a la enseñanza secundaria, cuyo modelo criticaba severamente. En su opinión, los institutos deberían completar la tradicional transmisión de contenidos, con la incorporación de otras dimensiones formativas, como ya se había efectuado en los Institutos-Escuela, a los que valora positivamente, reconociendo que «vinieron a subsanar unos defectos de origen y función que nosotros remarcamos». A pesar de ello, remarca que la tarea se quedó a medias y resultaba necesaria una profunda reforma general de toda la segunda enseñanza, defendiendo el sistema de internados, y las diversas modificaciones al plan de estudios y de trabajo que ya hemos indicando.⁶²

El documento firmado por Tapia, sorprende por su capacidad de integrar postulados tan distintos como los derivados del anarquismo, una visión estatal de la educación y la integración de las innovaciones pedagógicas del momento, en un claro intento de revitalizar y complementar los avances que se llevaron a cabo en España durante los años de gobierno republicano.

DICTAMEN DEL MOVIMIENTO LIBERTARIO ESPAÑOL-CNT (FRANCIA, 1945)

El último original que vamos a analizar es el *Dictamen sobre enseñanza* aprobado por el Comité Nacional del Movimiento Libertario Español-CNT, en el congreso celebrado en París los días 1 y 2 de mayo de 1945.⁶³ El objetivo primordial de esa importante reunión, a la que acudieron representantes de diversos sectores del anarcosindicalismo, no fue otra que: «en los momentos históricos en que se debaten la vida y el porvenir del pueblo español [...] estudiar los múltiples problemas que, al retorno a los hogares, tendrá que afrontar». Uno de los ámbitos que centró la atención de los asistentes fue el educativo,

⁶² Tapia, *Ensayo*, 32-35.

⁶³ «Dictamen correspondiente al apartado f) del punto 9 que trata del orden cultural y de educación nacional», en Movimiento Libertario Español. C. N. T. en Francia. Comité Nacional, *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 2 de mayo de 1945. Dictámenes* (s.l.: Comité Nacional, 1945), 21-25. Se puede consultar en la sección de documentos de este monográfico. Debemos agradecer al profesor Antonio Viñao de la Universidad de Murcia la consulta de este documento y del texto de José de Tapia.

no en vano se argüía que «uno de los fundamentos a solucionar es el de la Escuela». ⁶⁴

El tono y el contenido del Dictamen resultan sensiblemente diferentes a los dos escritos anteriores. Es mucho más breve y plantea, exclusivamente, principios generales sin llegar a descender, más que ocasionalmente, a perfilar acciones concretas. Toma como punto de partida la reivindicación de lo realizado con anterioridad en España, aspecto común a los documentos anteriores. Pero en esta ocasión, se realiza desde una representación exclusivamente partidista, incorporando referencias y personajes vinculados con el anarquismo, como Ferrer y Guardia, gran figura de la educación libertaria. Cita a continuación a numerosas escuelas racionalistas sostenidas por los círculos libertarios y acaba reivindicando las actuaciones de la Escuela Nueva Unificada. ⁶⁵

El texto está dividido en una primera parte o Preámbulo, que toma como punto de partida la Declaración de Derechos del Niño elaborada por el Consejo de la Escuela Nueva Unificada, y la defensa de la educación de la infancia en libertad. Igualmente, se defiende la integración de todas las entidades educativas bajo el concepto de escuela «del que hemos expurgado los impropios y desarticulados de primaria, secundaria, superior, para concebirla vertebrada, formando un todo homogéneo: el organismo educacional». Se propone la supresión de hospicios e internados, que serían reemplazados por las familiares Casas del Niño y la sustitución de los grupos escolares por edificios «con un mínimo de arquitectura y un máximo de naturaleza» instalados fuera de las ciudades y el aprendizaje del esperanto como primera lengua extranjera. ⁶⁶

La única medida de carácter más operativo de este primer apartado, guarda referencia con el profesorado. Tras insistir en la importancia del maestro, al cual se le debería exigir vocación, capacidad intelectual y cualidades morales y de carácter, se plantea el problema concreto sobre, qué hacer cuando la vuelta a España sea una realidad.

⁶⁴ «Dictamen», 7.

⁶⁵ En realidad, Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU). Emili Cortavitarte Carral, «El CENU, un sistema educativo público revolucionario en la Catalunya del 36», *Viento Sur* 147 (2016): 56-62.

⁶⁶ «Dictamen», 2-3.

Al respecto, se defiende la depuración de los maestros nombrados por el franquismo, «con los que se acepten, en los primeros días de nuestro regreso a España deberá[n] organizarse cursillos de perfeccionamiento». Y para poder actuar con la mayor diligencia, se señalaba que había que aprovechar «el tiempo que nos quede de estancia en Francia» para confeccionar listados de profesores entre los exiliados «a fin de tener preparados los cuadros en que apoyar la actuación desde los primeros días de nuestro regreso a España».⁶⁷

En la segunda parte, titulada Dictamen, se enumeran 12 medidas más concretas, las cuales, como indicaba en la última de ellas, deberían interpretarse de acuerdo con lo dispuesto en el plan de la Escuela Nueva Unificada y lo aprobado en el «Congreso Cultural del Cine América de Barcelona».⁶⁸ En estas, se vuelve a defender el sistema de la Escuela Unificada, gratuita y obligatoria, hasta que lo permitan las capacidades personales de cada alumno y no su procedencia social o las posibilidades económicas familiares, la escolarización obligatoria hasta los 18 años y que, a la finalización de cada etapa formativa, el alumnado recibiera el correspondiente certificado de estudios.⁶⁹

Una cuestión en la cual el Dictamen se mantiene fiel al ideario libertario, es la función otorgada al Estado en la educación formal. Al respecto, se señalaba que: «La Enseñanza no es una función política, exclusiva del Estado, sino una necesidad social que compete a los Sindicatos y a las Federaciones de Enseñanza, con la Asociación de Padres de Alumnos».⁷⁰ Más adelante se proponía crear «politécnicos de preparación y perfeccionamiento», específicamente para jóvenes que habiendo rebasado la edad escolar presentaban inquietudes formativas. También se efectuaba una referencia explícita a la «juventud del exilio», a la cual, por reparación moral y por interés de la propia sociedad, se debería considerar en edad escolar, para que pudiera completar su formación en los politécnicos citados anteriormente.⁷¹

⁶⁷ «Dictamen», 3.

⁶⁸ «Dictamen», 5.

⁶⁹ «Dictamen», 3-4.

⁷⁰ «Dictamen», 3.

⁷¹ «Dictamen», 4.

Otras inquietudes desbordaban y ampliaban el marco del sistema educativo, planteando la creación de centros culturales o Ateneos en todas las ciudades, pueblos y aldeas y Escuelas del Militante en las grandes ciudades. Asimismo, se abogaba por la fundación de editoriales, la organización de bibliotecas cines, salas de espectáculos y emisoras de radio y Escuelas de Puericultura, específicamente «para las madres y compañeras en general».⁷²

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LOS TRES DOCUMENTOS

Como hemos ido apuntando, los tres trabajos presentan algunos rasgos comunes, así como notables diferencias en los planteamientos educativos que presentan. Entre los aspectos en común, hallamos que entre todos los autores existía cierto optimismo en cuanto a la condena internacional del franquismo, lo que facilitaría el retorno a España. De ahí se deriva el interés por ir confeccionando y dando a conocer políticas educativas que fueran dando forma al futuro sistema escolar a restaurar, en consonancia con la recuperación del inicial proyecto republicano. Esa sería, en nuestra opinión, la principal característica que los uniría, la preocupación por contar con un plan de actuación para el momento en que Franco cayera.

En cambio, en lo referente a la autoría y la intencionalidad de las propuestas, son más destacables las divergencias. El Dictamen elaborado por el Movimiento Libertario es un auténtico manifiesto programático de partido, elaborado por un órgano representativo del mismo, en este caso un congreso. El documento de la Comisión de estudio de los problemas españoles, fue impulsado por la Unión de Profesores Universitarios Españoles Exiliados, una organización profesional, aunque con una importante faceta socio-política. La ponencia estuvo formada por un grupo de eminentes profesores y pedagogos, que habían asumido destacadas responsabilidades públicas, una auténtica *comisión de expertos*. Por último, los *Ensayos sobre la organización de la Educación Nacional*, son producto del maestro José de Tapia en exclusiva, quien los escribió enlazando su ideología libertaria, las décadas de experiencia en las aulas y su reflexión sobre los problemas del sistema educativo español.

⁷² «Dictamen», 4-5.

Los documentos también se diferencian por su estructura interna. El que resulta más sencillo de clasificar es la ponencia, ya que es casi un plan de actuación gubernamental, abarcando todas las competencias de la cartera de instrucción pública. Esto es, la política y el sistema educativo en su totalidad, con especial detalle en lo referente al contexto universitario, sin olvidar el ámbito de la cultura. Los *Ensayos* de Tapia también presentan un enfoque proactivo, aunque básicamente se circunscribe a las etapas de la educación básica, dedicando muy poco espacio a los estudios superiores y dejando de lado el fomento de la cultura fuera de las aulas. En lo que respecta al Dictamen, pese a ser producto de una entidad netamente política, se aleja mucho del modelo seguido por los dos anteriores, de tal modo que resulta poco verosímil tomarlo por un programa de intervención. Resulta demasiado general, sin apenas concreción y entremezclando temas netamente sociales con los de la política educativa, aderezado con algunas demandas tan radicales, como la enseñanza del esperanto o la integración de todas las instituciones docentes en ese genérico concepto de escuela, aspiraciones bastante utópicas para la época, mediado del siglo xx, y la realidad social y política.

En el estudio de las propuestas, nos limitaremos a cuatro elementos que consideramos de especial relevancia. El primero de ellos es la reivindicación de la educación republicana. En la ponencia, esa cuestión es puesta de manifiesto desde los primeros párrafos, sin duda resulta uno de los rasgos más significativos del documento. Por su parte, Tapia también realiza en varios momentos referencias muy positivas a la educación republicana, pero con un enfoque diferente. Las evoca como experiencias de su trayectoria que merecían ser recuperadas. En el *Dictamen* se produce algo parecido a lo que realiza la ponencia, pero con un alcance sensiblemente distinto. La reivindicación se ciñe al catalán Consejo de la Escuela Nueva Unificada y la defensa de una educación libertaria.

Otro de los puntos cruciales en las tres propuestas, lo recoge el papel que se atribuye al estado en la conformación y desarrollo educativo en España. La ponencia defendía una amplia intervención de la Administración, impulsando medidas más sociales, como becas, ampliando la escolarización y el acceso al bachillerato. En esa misma dirección apunta Tapia, aunque insistiendo en que resultaría muy conveniente

que otras entidades, especialmente sindicatos, crearan sus propias escuelas y acentuando algo más los elementos sociales de las instituciones docentes y los aspectos democratizadores de la política educativa. El Dictamen, finalmente, se manifestaba fiel al pensamiento educativo libertario, pero sin negar las posibles intervenciones gubernamentales, reafirmando en la idea de que la educación era una necesidad social y, como tal, debía de ser competencia de los sindicatos y de las familias, dejando al estado en un segundo plano.

Es destacable el interés que concita en las tres publicaciones el profesorado, especialmente en cuanto a su formación y las funciones que ha de desempeñar en su trabajo. Al respecto, tanto la ponencia como el texto de Tapia, inciden en las funciones que deberían de desempeñar los Seminarios de Pedagogía. Ambos presentan bastantes puntos de contacto, ya que les otorgan amplias competencias en todo lo referente a la formación inicial y permanente del magisterio y del profesorado de enseñanza secundaria. En el caso de la ponencia redactada por la Comisión para el estudio de los problemas españoles, los vincula a las Secciones de Pedagogía que habían sido creados en las Universidades de Madrid y Barcelona. Tapia, por su parte, propone que los Seminarios de Pedagogía sustituyan por completo a las normales. Resulta llamativa esa coincidencia, que impulsaba y ampliaba la apuesta de la educación republicana por los estudios de pedagogía. En cuando al Dictamen, no incluye ninguna mención a la formación de los docentes.

Una preocupación común es qué hacer con la educación franquista, una vez se hubiera producido la restauración republicana y con las personas que hubieran ejercido el magisterio en esa etapa. Al contrario que con otros temas, los enunciados más esclarecedores se localizan en el Dictamen, en donde se menciona, expresamente, que los maestros nombrados por el franquismo deberían ser destituidos y «que de ninguna manera podrán continuar en la escuela». Con los que estuvieran ejerciendo con nombramientos anteriores al inicio de la guerra, y que tras un proceso de depuración se considerara que pudieran continuar en sus puestos, serían sometidos a «cursillos de perfeccionamiento». ⁷³ No hemos localizado ninguna referencia sobre esta cuestión en el texto de Tapia. Y en cuanto a la ponencia, ya se señaló que se decantaba por adecuar la inter-

⁷³ «Dictamen», 3.

vección a la situación que pudiera encontrarse, aunque siempre desde la moderación y pasando de puntillas por tan desagradable asunto.

En relación con la orientación principal de los documentos, tanto la ponencia como el texto de Tapia, presentan enfoques reformadores e innovadores. Ambos parten de las transformaciones emprendidas por el proyecto modernizador republicano y presentan bastantes coincidencias en las medidas de mejora que plantean. Dentro de ese marco, José de Tapia resulta bastante más innovador que el documento esbozado por la ponencia. Pero pensamos que, tanto en su fondo como en su forma, prevalece la perspectiva reformadora y no puede ser catalogado de revolucionario. Más bien al contrario, resulta continuista con el proyecto educativo republicano. Los dos abogan por una mayor inversión e intervención estatal; el impulso y apoyo a la innovación de las metodologías didácticas; la democratización en el acceso del bachillerato y una mayor atención a las cuestiones sociales. Las diferencias inciden en el alcance e intensidad de las propuestas, resultando de mayor calado en el texto escrito en Francia, que en el documento redactado en México.

Por su parte, el Dictamen puede catalogarse de proposición rupturista, con propuestas muy radicales y de difícil acople a la realidad española, dado el escaso razonamiento con que están planteadas. No resulta difícil atisbar tras él la versión más estricta de la doctrina libertaria. Pese a su común coincidencia ideológica, el texto de José de Tapia, es más posibilista, mostrándonos una lectura del ideario anarcosindicalista orientado a la confluencia y buscando el consenso con otros grupos políticos. Y en lo que respecta a la ponencia, desde sus primeros enunciados, proclama su directo entronque con idearios institucionistas y socialistas, los cuales habían regido el proyecto modernizador de la política educativa en los primeros años de la Segunda República. Se trata pues, de tres documentos de gran valor pedagógico y político, que nos trasladan a un momento crítico y esperanzador, no solo para la España exiliada, sino también para el mundo en general.

LA OTRA REALIDAD

La perspectiva de un pronto regreso a España, se entremezcló, en muchas ocasiones, con las necesidades más perentorias de formación de los

más jóvenes entre las familias exiliadas. La caída de franquismo se daba por inminente, sin embargo, los niños y niñas llevaban tiempo asistiendo a las escuelas de su país de acogida y ese hecho no podía soslayarse. Esta situación fue vivida de un modo dispar dependiendo del lugar en donde residieran los españoles. En México, el segundo país que acogió a un mayor número de refugiados, las propuestas escolares de los republicanos se concretaron en la creación de centros educativos propios de carácter privado, promovidos por el colectivo republicano, para dar acogida al profesorado emigrado y a los hijos e hijas de los desterrados.⁷⁴

Por el contrario, en Francia tuvieron que tomar otros derroteros, ajustándose a la situación política y escolar de ese país. La decisión del gobierno francés de incorporar en su sistema educativo a los miles de niños y niñas que llegaron cruzando la frontera, junto al hecho de que el francés era la lengua vehicular, cercenó la posibilidad de que maestros españoles pudieran crear y dirigir centros educativos propios. No obstante, en suelo galo se desarrollaron una serie de iniciativas escolares y formativas, que perseguían los mismos intereses mostrados por el Dictamen de la CNT analizado anteriormente.

Precisamente, el temor ante la pérdida de la lengua materna entre las generaciones españolas más jóvenes, se convirtió en el acicate que puso en movimiento a familias y docentes, los cuales se dirigieron al entonces ministro de Instrucción Pública en el exilio, Miguel Santaló, solicitándole apoyo económico y materiales para promover centros de estudios donde poder formar a la juventud en el idioma y la cultura española, ante el temor de que olvidaran la lengua o no la aprendieran correctamente.

Resulta paradójico comprobar que, pese a estar tan cerca físicamente estos menores del país de origen, se encontraban más alejados

⁷⁴ Para conocer más sobre los colegios del exilio en México, consultar, entre otras publicaciones: José Ignacio Cruz Orozco, *La educación republicana en América (1939-1992)* (Valencia: Generalitat Valenciana, 1994); del mismo autor: «El patronato Cervantes de México y los colegios de provincias del exilio pedagógico de 1939», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 14-15 (1995-1996): 453-465. Sandra García de Fez, «México y España en los discursos identitarios de los colegios del exilio en la Ciudad de México (1939-1950)», en *El exilio republicano de 1939 y la segunda generación*, coords. Manuel Aznar Soler y José Ramón López García (Sevilla: Renacimiento, 2011), 267-274; de la misma autora: «La cohesión nacional a través de la prensa escolar de los colegios del exilio español en la ciudad de México (1939-1960)», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 36 (2017), 103-121.

cultural y lingüísticamente de España que los residentes en México, escolarizados muchos de ellos en los colegios del exilio y sin sufrir todos ningún tipo de expatriación lingüística. En esta línea, fueron muchas las peticiones al Ministerio de Instrucción Pública, para dar respuesta a estas necesidades formativas, entre ellas la formulada por el padre de un joven que solicitaba la organización de un curso de español por correspondencia, con el fin de atender a quienes habían realizado sus estudios primarios enteramente en francés. Según él, se trataría de paliar la desventaja de estos muchachos respecto a los estudiantes que permanecieron en España.

Me atrevo a sugerir dicha idea en gracia á los beneficios que reportaría á toda esa juventud, que deseándolo ardientemente carecen de dichos conocimientos, indispensables á todo español que no quiera pasar el día de mañana por la vergüenza y el bochorno que representaría el no poder escribir correctamente en español y seria grande injusticia dejarles en ese desamparo y en una situación de inferioridad⁷⁵

La respuesta que recibió por parte del Ministerio fue que se dirigiera a los servicios de la Young Men's Christian Association (YMCA),⁷⁶ concretamente al departamento de Servicio de Ayuda a los Refugiados Españoles, creado por la delegación en Francia de la Alianza Universal de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes. Esta asociación, en colaboración con el Ministerio de Instrucción Pública, había puesto ya en marcha unos cursos por correspondencia para formar tanto a jóvenes españoles como a docentes de primaria.

Dentro de esta misma línea de actuación, el 14 de noviembre de 1946 el Ministerio de Instrucción Pública hizo públicas unas instrucciones para iniciar una formación no presencial, dirigida a formar a maestros en el exilio, especialmente de primaria. La duración del curso sería de seis meses suponiendo un pago único de cien francos. El profesorado estuvo compuesto por un grupo de docentes universitarios y maestros que impartieron cátedra en las Escue-

⁷⁵ Andrés Coll, «Carta al Director de Servicios de Cultura», 19 de agosto de 1948, P-443-2, Archivo de la Segunda República Española en el Exilio (ASRE).

⁷⁶ Asociación Cristiana de Jóvenes.

las Normales españolas.⁷⁷ Algunos de estos profesores fueron Jesús María Bellido Golferichs, Rodolfo Llopis Ferrándiz y José Ballester Gozalvo.

El curso se inició formalmente en 1947, con contenidos curriculares basados en lengua y literatura españolas, geografía, historia, aritmética, geometría, física, química, biología, psicología y pedagogía. Una vez superado un cuestionario inicial con preguntas generales, los aspirantes recibían una formación personalizada y adaptada a su nivel mediante materiales que eran enviados a sus domicilios. Pese a tan buenos auspicios, contando con un profesorado de tan alta calidad y el apoyo del gobierno español en el exilio, la valoración de dicho curso no fue tan positiva como cabía esperar.⁷⁸

En cuanto a la creación de centros de estudio para la enseñanza de español y cultura española, estos no pudieron contar con el apoyo económico del Ministerio de Instrucción en el exilio. Este argumentó que no disponía de los medios necesarios, aunque valoraba y apoyaba el hecho de que se atendiera a los niños formándolos en la «cultura nuestra».⁷⁹ Algunas de estas acciones, se concretaron en las denominadas Escuelas de Cultura Española.⁸⁰ Sabemos que estas escuelas no formaron parte de un plan educativo del Ministerio de Instrucción, ya que algunas funcionaban antes de la reconstitución del gobierno republicano en el exilio y otras informaban de su existencia años después del inicio de sus tareas.

Otro ejemplo de propuestas llevadas a cabo por docentes y personal sanitario español en Francia, fue la puesta en marcha de una escuela de ciegos y mutilados de la mano derecha, con la intención de atender a aquellas personas que sufrieron lesiones importantes durante los com-

⁷⁷ «Instrucciones del Ministerio de Instrucción Pública», 14 de noviembre de 1946, P-500-14, ASRE.

⁷⁸ «Relación de las actividades más importantes del Ministerio de Instrucción Pública», 29 de agosto de 1947, P-88-5, ASRE.

⁷⁹ «Carta de respuesta de Miguel Santaló a Pedro Caamaño, vicepresidente del Comité France-Spaigne de l'Estaque Riaux», 26 de marzo de 1947, P-499/5, ASRE.

⁸⁰ En parte de la documentación aparece esta forma de definir los centros creados por españoles refugiados en Francia con apoyo o sin apoyo de las instituciones republicanas del exilio desde su llegada a partir de 1939.

bates y bombardeos en España y que llegaban a Francia en situación de mayor desventaja.⁸¹

A las iniciativas anteriores hay que sumar otra de la FETE. La delegación de Burdeos, escribió a Salvador Quemades, para comunicarle la existencia de un amplio colectivo de niños y jóvenes españoles en el Departamento de la Gironde, incluyendo «a los que proceden de la antigua colonia española, denominada comúnmente, emigración económica». Se hablaba de un millar de menores que sufrían una situación de «aislamiento espiritual» de la patria, razón por la cual este organismo sindical pretendía poner en marcha,

un sistema departamental de actividades culturales españolas que enlazarían todos estos niños y adolescentes. Y pensamos constituir el Centro o Núcleo de nuestras actividades en base a una Imprenta Escolar, tipo Freinet.⁸²

El propósito claro de los educadores consistía en agrupar y trabajar con estos menores para fomentar la identidad nacional de origen, mediante una de las técnicas más innovadoras de la época: la imprenta Freinet. Para ello solicitaban dinero para la compra de la imprenta, ruego que fue atendido por el ministro otorgando 6.000 francos para su adquisición, notable excepción, ya que la falta de recursos del gobierno republicano era una constante. Por ello, un grupo de profesores propusieron al Ministro solicitar al gobierno francés, la posibilidad de incluir clases de cultura española en las aulas francesas dirigidas al alumnado hispano, rentabilizando las estructuras educativas existentes.

A tal efecto, en mayo de 1947 cuatro educadores exiliados en Marsella escribieron a Miguel Santaló con una propuesta concreta: que el gobierno español en el exilio apoyara el inicio de «cursos de Lengua Castellana, Geografía e Historia de España en los Grupos Escolares de las Escuelas Francesas de esta ciudad de Marsella».⁸³ Los firmantes conta-

⁸¹ Pablo Gardeny, «Una escuela de ciegos y mutilados», *La nouvelle espagne* (París), 2 de noviembre de 1946.

⁸² «Carta de la FETE (UGT), Comisión Departamental de Burdeos al Ministro de Instrucción pública, Salvador Quemades», 12 de abril de 1948, P-582-3, ASRE.

⁸³ «Carta al Ministro Santaló de un grupo de maestros españoles», 11 de agosto de 1948, P-499-5, ASRE.

ban con los permisos oportunos por parte de las autoridades escolares galas, faltándoles el soporte por escrito del Ministerio y las credenciales individuales que les avalaran para ejercer como docentes. Así mismo dejaban ver al Ministro la conveniencia de percibir algún salario por dicho trabajo, argumentaban a su favor que asociaciones internacionales y francesas les apoyaban en sus propósitos, citando como ejemplo a los Amigos de la Instrucción Laica Francesa.

En la misma línea, la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH),⁸⁴ en un documento redactado en 1945 por la comisión que tenía su sede en París, daba cuenta de la fundación de un Instituto de Segunda Enseñanza en Toulouse «con profesorado y programa español, al cual podrán asistir todos aquellos que deseen continuar o comenzar el Bachillerato español».⁸⁵ Se desconoce si este proyecto llegó a cuajar; en cualquier caso, el que se propusiera su creación a tres meses de finalizada la conflagración mundial, denota, de nuevo, el optimismo en el regreso a la patria y en la autopercepción excesivamente optimista de su papel protagonista en la reconstrucción de la patria, en el mismo tono que los tres documentos analizados en las páginas anteriores,

El objeto que la UFEH persigue es el de encauzar en la senda del estudio al máximo de jóvenes y recuperar para nuestra España el mayor número de valores intelectuales que han de formar sus cuadros mañana, hoy que existen posibilidades para ello [...]. Que no influya en tu decisión la perspectiva de una inminente vuelta a España puesto que el curso empezado aquí puede ser acabado en España. NI UN AÑO MÁS DEBE DE SER PERDIDO.⁸⁶

Sin embargo, el régimen del general Franco no cayó tras la finalización de la guerra mundial, No se produjo una condena efectiva por parte de las potencias aliadas del gobierno y el régimen impuesto en España tras la cruel Guerra Civil. La deriva de la coyuntura internacio-

⁸⁴ La UFEH fue legalizada en 1929 y estaba compuesta por las distintas comisiones de la Federación Universitaria Escolar repartidas por la geografía española. Formó parte de diversos organismos internacionales de estudiantes y se mantuvo en el exilio.

⁸⁵ «Congresos Universitarios. Escrito de la Comisión de la UFEH», 27 de agosto de 1945, P-500-9, ASRE.

⁸⁶ «Congresos Universitarios. Escrito de la Comisión de la UFEH», 27 de agosto de 1945, P-500-9, ASRE. Mayúsculas en el original.

nal hacia el esquema de la «guerra fría», favoreció la consolidación del franquismo durante cuarenta años, lo que arrumbó y permitió que cayeran en el olvido los proyectos de política educativa que hemos analizado en estas páginas.

Nota sobre los autores

JOSÉ IGNACIO CRUZ OROZCO es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1987). Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València desde 1992. Especialista en historia y en política de la educación. Sus líneas de investigación fundamentales son: el sistema educativo español, la educación secundaria y políticas de juventud. Tiene reconocidos dos tramos de investigación (sexenios) y cuatro tramos de actividad docente (quinquenios). Ha publicado una quincena de libros entre los que se encuentran: *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid: Alianza, 2001; *Los colegios del exilio en México*, Madrid: Residencia de Estudiantes, 2005; *Prietas las filas. Las falanges Juveniles de Franco*, Valencia: Universitat de València, 2012; *La cultura académica del exilio español en México: Viejas prácticas para nuevos tiempos*, México: UAEH-Universidad de Valencia-Díaz de Santos, 2013 (editor conjuntamente con Leticia Canales Rodríguez); *Consideraciones sobre la enseñanza secundaria española (1835-1970)*, en Tavares Santos, J.M., Regina Paz, S., *Enseino Médio: Profissao Docente, Currículo e Novas Tecnologías*, Curitiba: CRV, 2013, 245-260. Asimismo, ha publicado más de sesenta artículos sobre diversos aspectos de la educación española en diversas publicaciones especializadas españolas y extranjeras, entre los que cabe señalar: «Los institutos de segunda enseñanza en España. Datos sobre su implantación (1835-1936)», *Educatio Siglo XXI* 30, no.1 (2012): 233-252; «La extensión de la Enseñanza Media en la España rural. Los Colegios Libres Adoptados (1960-1980)», *Revista Española de Pedagogía* 256, (2013): 293-308.

SANDRA GARCÍA DE FEZ es Diplomada en Trabajo Social y Doctora en Pedagogía, profesora Contratada Doctora en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universitat de València. Tras cuatro años de estancia en El Colegio de México como investigadora invitada para la realización de su tesis sobre los colegios del exilio en

México, ha publicado varios artículos sobre el tema: «La cohesión nacional a través de la prensa escolar de los colegios del exilio español en la ciudad de México (1939-1960)», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 36, (2017): 103-121; «Una Escuela desconocida del exilio: la polémica en torno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón», *Educació i història: Revista d'història de l'educació* 17, (2011): 213-235; «Aquellos pequeños emigrados: los niños y niñas del exilio republicano español en la ciudad de México, 1939-1945», *Estudios Migratorios Latinoamericanos* 24, no. 69 (2010): 299-312. Sus líneas de investigación se complementan con el análisis de distintas políticas educativas (la formación del profesorado, el absentismo escolar, el derecho a la educación). Algunas publicaciones: coautora junto con Raúl Solbes Monzó de «Los equipos directivos en la formación profesional española: una propuesta de formación continua», *Revista Iberoamericana de Educación* 70, no. 1 (2016): 161-182, y, con Javier Bascuñán Cortés, de «La mejora de la calidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria a partir de la experiencia de gestión del máster de la Universidad de Valencia», en *La formación inicial del profesorado de educación secundaria*, coords. Juan Manuel Fernández Soria *et al.* (València: Tirant Lo Blanch, 2016), 251-266.

REFERENCIAS

- Alted, Alicia. *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*. Madrid: Aguilar, 2005.
- Carrasquer, Félix. *Lo que aprendí de los otros*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza; Instituto de Estudios Altoaragoneses; Instituto de Estudios Turolense y Gobierno de Aragón, 2017.
- Cifuentes Lemus, Juan Luis. «Enrique Rioja Lo Bianco (1895-1963)». *Revista de la Universidad* 536-537 (1995): 64-65.
- Cobos, José M. *et al.* «Reunión de la Unión de Profesores Universitarios Españoles, UPUEE». *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales* 42 (2004): 61-74.
- Cortavitarte, Emili. «El CENU, un sistema educativo público revolucionario en la Catalunya del 36». *Viento Sur* 147 (2016): 56-62.
- Claret Miranda, Jaume. «La Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Exilio». *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): ***-***
- Cruz, José Ignacio. *La educación republicana en América (1939-1992)*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1994.

- Cruz, José Ignacio. «El patronato Cervantes de México y los colegios de provincias del exilio pedagógico de 1939». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 14-15 (1995-1996): 453-465.
- Cruz Orozco, José Ignacio. «La propuesta sobre educación de la comisión para el estudio de los problemas españoles (1945)». *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): ***-***
- De Hoyos, Jorge. «La historiografía sobre refugiados y exiliados políticos en el siglo xx: el caso del exilio republicano español de 1939». *Ayer. Revista de Historia Contemporánea* 106, (2017): 293-305.
- García de Fez, Sandra. «México y España en los discursos identitarios de los colegios del exilio en la Ciudad de México (1939-1950)», en *El exilio republicano de 1939 y la segunda generación*, coords. Manuel Aznar Soler y José Ramón López García, 267-274. Sevilla: Renacimiento, 2011.
- García de Fez, Sandra. «La cohesión nacional a través de la prensa escolar de los colegios del exilio español en la ciudad de México (1939-1960)», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 36 (2017): 103-121.
- Garritz, Andoni. «Francisco Giral González: un verdadero maestro». *Revista de la Sociedad Química de México* 46, no.2 (2002): 74-76.
- Giral, Francisco. «Actividad de los gobiernos y de los partidos republicanos», en *El exilio español de 1939, vol. II*, dir. José Luis Abellán, 204-207. Madrid: Taurus, 1976.
- González López, Etelvino. «El pedagogo Luis Álvarez Santullano». *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno* 48 (2010): 119-175.
- Jiménez Mier, Fernando. *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.* México: Ediciones Robin, 1989.
- Juan Borroy, Víctor Manuel. «El pedagogo aragonés Domingo Tirado Benedí. Notas sobre su vida y obra». *Anales. Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud* 9 (2001): 117-128.
- López Sánchez, José María. «El exilio científico republicano en México: la respuesta a la depuración», en *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, dir. Luis Enrique Otero Carvajal, 177-239. Madrid: Editorial Complutense, 2006.
- Martín Ramos, José Luis. «La Unió Socialista de Catalunya (1923-1936)». *Recerques: Història, economia i cultura* 4 (1974): 155-190.
- Peláez Reoyo, Tomás. *Peinado Altable (1909-95). Aportaciones a La Psicología y Educación.* Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.
- Rangel Mayoral, Modesto Miguel. *Rubén Landa Vaz, un pedagogo extremeño de la Institución Libre de Enseñanza en México.* Badajoz: Editora Regional de Extremadura, 2006.

TODA A TERRA É DOS HOMES: PROFESORES GALLEGOS, EXILIO POLÍTICO Y ACCIÓN DOCENTE

The whole land belongs to men:
Galician Teachers, Political Exile and Teaching Action

Gregorio Ferreiro Fente[&]

Fecha de recepción: 22/05/2018 • Fecha de aceptación: 04/07/2018

A Antón Costa Rico, mestre.

Resumen. Aunque resulte legítimo afirmar que la literatura existente sobre el exilio republicano gallego constituye, por sus abundantes y meritorios frutos, un relato bastante satisfactorio, no parece desacertado colegir que estamos ante un texto que permanece todavía inconcluso en muchos de sus capítulos, siendo indiscutiblemente uno de ellos la cuestión no suficientemente tratada hasta el momento en Galicia del exilio de sus docentes. Partiendo, pues, de esta tesis, en la que subyace además el escollo de que el exilio gallego ha sido acometido con frecuencia desde perspectivas que no siempre han sido las más apropiadas, se emprende el presente trabajo con el propósito de ofrecer un bosquejo a vista de pájaro y a menudo de trazos gruesos del fenómeno del exilio de los docentes, haciendo especial hincapié en los elementos que lo singularizaron en relación con otros exilios hispánicos, expresamente con aquellos que tuvieron su origen en territorios que permanecieron bajo la potestad del Gobierno legítimo tras el golpe de Estado de julio de 1936. A modo de recurso narrativo, se apelará a veces al relato biográfico de personalidades del magisterio cuyo periplo puede resultar, en un momento dado, un ejemplo paradigmático e instructivo sobre el hecho concreto objeto de nuestra atención. Igualmente, la mención del nombre de muchos de ellos supondrá, de modo indirecto, la confección del catálogo onomástico más completo de los realizados hasta el momento referido a los docentes originarios de Galicia que sufrieron el destierro.

Palabras clave: Historia de la educación; Exilio republicano; Docentes gallegos.

[&] Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia. Rúa de San Roque, 2. 15704 Santiago de Compostela, España. gfonte@edu.xunta.es.

Abstract. *Although it is legitimate to state that the existing literature regarding the Galician republican exile provides us with a satisfactory account, due to its abundance and quality, we also believe that the subject remains unfinished in many of its chapters. One aspect that unquestionably demands more study has to do with the situation in Galicia of the exile of its teachers. Starting from this premise, we also believe that the issue of Galician exile has frequently been addressed from perspectives that were not entirely appropriate. In this article we would like to offer a rough sketch, a sort of “bird’s eye view” of the phenomenon of teachers’ exile, highlighting the elements that make it unique in relation to other Spanish exiles — especially those originating in territories that were under the government’s legal authority after the coup d’état in July 1936—. As a narrative resource, we will sometimes resort to the biographical accounts of teaching figures whose journeys and ordeals ultimately serve as paradigmatic and educational examples of the specific fact which is the object of our attention. Furthermore, the fact of mentioning some of their names implies, indirectly, the first step in a more complete onomastic catalogue than we currently have of the many teachers from Galicia that were sent into exile.*

Keywords: *History of education; Republican exile; Galician teachers.*

GALICIA MÁRTIR

Con este título, Alfonso Daniel Rodríguez Castelao publicaba, en febrero de 1937, un álbum de diez estampas cuya intención declarada era mostrarles «aos galegos que andan pol-o mundo» los estragos que estaba provocando la sanguinaria ocupación militar que sumía a Galicia en un horrible estado de terror desde el día 20 de julio anterior. La sexta de aquellas estampas reproduce, en la parte central de un paisaje yermo con horizonte difuso en el que se otean dos árboles secos, la imagen en primer plano de un hombre yacente, a cuyo lado un niño y un adolescente se lamentan en actitud de recogimiento orante y profunda aflicción. La estampa adquiere su significado pleno cuando se lee el pie: «A derradeira lección do mestre».¹ No por azar, esa es la única lámina de todo el álbum en la que se hace alusión explícita a la profesión de la víc-

¹ Castelao, *Galicia mártir* (Madrid-Valencia: Ediciones Españolas, 1937). El pie de esta estampa está únicamente en gallego, pero, como ocurre también en todas las restantes, incluye traducción exenta en castellano («La última lección del maestro»), francés e inglés. Este hecho, sumado al de que la obra conoció, durante la guerra, otras cuatro ediciones además de la citada, certifica que, en realidad, los destinatarios de la publicación no eran solo los gallegos de la diáspora, como se declaraba en el prefacio.

tima representada y en cuyo esquema compositivo el fondo pretende, más allá de reproducir un clima, emitir un mensaje nítido: el asesinato del maestro no solo era un ejemplo más de la violencia ciega desatada en Galicia, sino que constituía el símbolo del derrumbe absoluto de una sociedad aún a medio hacer que quedaba huérfana de la persona a la que, por la profesión que desempeñaba, se le había confiado la construcción de su porvenir.

Al político galleguista, polifacético artista y, desde 1916, profesor de Dibujo en el Instituto General y Técnico de Pontevedra, el levantamiento armado contra la República española de 1931 lo había sorprendido en Madrid, adonde se trasladara circunstancialmente, en su condición de diputado, para hacer entrega, el 15 de julio, del Estatuto de Autonomía de Galicia al Presidente de las Cortes después de su aprobación, el 28 de junio, mediante plebiscito popular. Tres días más tarde de aquel histórico momento — hito y símbolo sincrético del exitoso proceso de edificación cultural y política desarrollado por el galleguismo durante las décadas de 1920 y 1930 —, Castelao, aún en la capital de España, asistirá perplejo a las primeras noticias sobre la insurrección militar y a la inmediata declaración del estado de guerra por parte de los golpistas. Nunca más habría de regresar a tierras gallegas desde entonces y muy lejos de ellas, exiliado en Buenos Aires, encontraría la muerte el 7 de enero de 1950 tras más de una década de laboriosa entrega a la causa republicana y galleguista.

Se puede aventurar sin temor a caer en un desatino que el autor de *Galicia mártir* hubiera corrido una suerte trágica de no mediar la circunstancia de hallarse, en el momento de la sublevación militar, en Madrid y no en Galicia, donde los militares insurrectos, en apenas los seis días que van desde la tarde del 20 al 26 de julio, se acabarían adueñando del poder en prácticamente todo el territorio. No lograrían impedirlo ni las autoridades civiles republicanas, ni la renuencia o indecisión de no pocos mandos militares, ni, por supuesto, las mal pertrechadas juntas de defensa o los comités de huelga que, integrados por militantes de organizaciones políticas y sindicales adscritas a la coalición electoral del Frente Popular, se llegarían a constituir en todas las grandes ciudades, así como en numerosas pequeñas localidades, desde el mismo instante en que aparecen las primeras noticias de la asonada militar en el norte de África. La Galicia que el 16 de febrero había dado su apoyo

mayoritario al Frente Popular en las elecciones a las Cortes quedaba, de esta forma y de la noche a la mañana, bajo la bota militar de los sublevados y sometida a los albures de un nuevo poder que, una vez que hubo logrado la rápida apropiación de las instituciones republicanas, se propuso de inmediato su consolidación social. Para ello, se serviría de una estructurada acción represiva que tuvo su momento álgido durante los seis meses posteriores al golpe de Estado.

Resulta cada vez más usual en el ámbito académico encuadrar la represión llevada a cabo en Galicia dentro de la categoría de práctica genocida, un concepto que se fundamenta, más que en una enfatización cuantificadora de las víctimas, en la consideración combinada de un grupo cerrado de elementos definidores, entre los que la intencionalidad y la justificación de la acción represora son determinantes.² Las autoridades franquistas encontrarían una de sus principales justificaciones en una lógica de naturaleza quirúrgica, según la cual el cuerpo social gallego —como el español en su conjunto— estaba aquejado de un tumor que era necesario extirpar. Ciertamente el diagnóstico no era novedoso, pues se había venido configurando en España, como discurso ideológico, desde hacía décadas, pero sí la intencionalidad: la aniquilación física o mediante enajenación de un colectivo, conformado por individuos con una gemela identidad política, al que se reconocía como el mal a erradicar. La facultad de atribuir la pertenencia (o no) a ese imaginario grupo humano —al igual que la construcción de la presunta identidad política aglutinadora— la ejercería el nuevo poder y no sus supuestos integrantes, que, dada su heterogeneidad ideológica, carecían de cualquier sentido de pertenencia corporativa única. Esto explica que en el mismo saco terminaran incluyéndose tanto un obrero comunista, un gobernador civil militante de Izquierda Republicana o un abogado galleguista de derechas y católico, como un militar que no se hubiese sumado a la rebelión o el funcionario de ayuntamiento cuya mayor muestra de adscripción a la conjeturada hermandad ideológica había consistido en acometer su trabajo respetando la legislación en vigor durante el período republicano.

El intenso y exhaustivo proceso represivo desarrollado en Galicia seguiría esta lógica de parte y de aplicación universal, de manera que

² Antonio Míguez Macho, *O que fixemos en Galicia. Ensaio sobre o concepto de práctica xenocida* (Ourense: Difusora de Letras, Artes e Ideas, 2009).

toda la sociedad gallega se vería constreñida a una suerte de estado general de cuarentena cuya finalidad última sería identificar y erradicar del cuerpo social a aquellos individuos considerados como dañosos. Los datos de los que se dispone apuntan hacia una interpretación en esta dirección y desmienten en buena medida ciertos tópicos aún extendidos como el de que dicha purga se infligió mayormente en determinadas profesiones y no tanto en otras. Confirma esta tesis el hecho de que el porcentaje de víctimas de ejecuciones y de asesinatos extrajudiciales que se llevaron a cabo durante el período 1936-1939 se distribuyó casi por igual, sin diferencias sustanciales, entre los distintos grupos sociolaborales: un 38,8% pertenecían a las clases medias y profesionales, un 35,5% eran obreros o artesanos y un 23,95%, labradores o marineros.³

Si bien carecemos de estudios comparativos referidos específicamente al ámbito profesional de la enseñanza, se puede afirmar que la misma argumentación general es trasladable a este colectivo, y concluir, como ya intuyó hace años el profesor Antón Costa Rico, que los docentes no fueron objeto de una represión diferenciada en términos cuantitativos y que, además, cuando esta se les infligió, no fue «tanto debido ao seu desempeño profesional docente, canto por seren cidadáns activos en defensa da legalidade republicana».⁴ En efecto, en este juego trágico de suma cero implantado por los franquistas, el peso más oneroso recayó sobre aquellos docentes que habían mostrado, a través de su militancia político-ideológica, un compromiso manifiesto, especialmente durante el período republicano, con el viejo ideal de hacer de la escuela, a la par de un foco activo y útil de instrucción, uno de los motores cardinales de transformación de la sociedad. Del grueso de esta fracción de profesores militantes —numéricamente muy menor en relación con el total— procederá el núcleo de las víctimas de las actuaciones suma-

³ Antonio Somoza Cayado, Andrés Domínguez Almansa y Lorenzo Fernández Prieto, «La génesis del Régimen franquista en Galicia: aniquilación política y destrucción de la sociedad civil (1936-1939)», en *La dictadura franquista: la institucionalització d'un règim*, dirs. Antoni Segura, Andreu Mayayo y Teresa Abelló (Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2012), 53-68. Los datos indicados son la media aritmética que realicé a partir de los datos desagregados que se consignan en la publicación citada.

⁴ Antón Costa Rico, «Os ensinantes galegos e o 36. Os mortos e os exiliados», en *A II República e a Guerra Civil: actas dos traballos presentados ao II Congreso da Memoria, Culleredo, 1 a 3 de decembro de 2005*, comp. Enrique Barrera et al. (s.l.: Asociación Cultural Memoria Histórica Democrática, 2006), 499.

rias y de los reos de los procesos judiciales que los tribunales militares instruyeron y resolvieron, en decenas de ocasiones, con sentencias de muerte. Del mismo segmento de docentes se nutrirá el primer flujo de exiliados, aquellos que, bien inmediatamente después del golpe de Estado, bien tras permanecer escondidos o fugados durante cierto tiempo, huyeron al advertir que la permanencia en territorio gallego conlleva- ría para ellos un riesgo inminente e inequívoco de prisión e incluso de muerte. Es por tal motivo que algunos ejemplos de estas huidas clan- destinas sirvieron después para construir el referente icónico del exi- lio gallego, como fueron el de la azarosa y terrible vivencia, no exenta de abundantes pasajes novelescos, del maestro Antón Hipólito Alonso Ríos, o los de los también maestros Luís Bazal Rodríguez, Isidoro Cid Rivo o Luís Soto Fernández, entre otros.

En cualquier caso, conviene regresar al concepto de estado de cua- rentena aludido anteriormente, pues no se debe olvidar que práctica- mente todos los docentes, para poder seguir ejerciendo la profesión en Galicia, se verían obligados a someterse a una prueba de aptitud, que no habrían de realizar ellos mismos sino las nuevas autoridades por me- dio de los procedimientos administrativos que se encargarían de ins- truir las comisiones depuradoras provinciales, creadas *ad hoc* a partir de septiembre de 1936. Los dictámenes finales de las comisiones dima- narían, en la mayor parte de las instrucciones, de los informes igual- mente arbitrarios solicitados al alcalde, al párroco, al puesto de la Guar- dia Civil o a una persona de solvencia ideológica del lugar en el que ejercía el docente objeto de la investigación.⁵ En dichos informes era preciso responder a preguntas concretas, formuladas en el escrito de so- licitud de la comisión, en las que se ponían de manifiesto, además de las aptitudes requeridas a los docentes, los fundamentos en los que se habría de sustentar el edificio en construcción del nuevo sistema edu- cativo español. Un naciente modelo en el que no habrían de quedar ves- tigos de la enseñanza republicana y tampoco de la que había represen- tado la ya antigua tradición de la Escuela Nueva:

⁵ Olegario Negrín Fajardo, «La depuración franquista del profesorado en los institutos de segunda enseñanza de España (1937-1943). Estudio cuantitativo para Galicia», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 10 (2006): 66. También Lucio Martínez Pereda, «La depuración fran- quista del Instituto de Vigo: una primera aproximación», *Glaucoipis. Boletín del Instituto de Estudios Vigueses* 14 (2008/2009): 184-195.

Como presidente de esta comisión [...] requiero a V. [...] se sirva informar a esta Comisión acerca de los siguientes extremos, relativos a los Maestros que, en 18 de Julio 1936, estaban al frente de las Escuelas Nacionales pertenecientes a ese Ayuntamiento.

1.º Conducta profesional, es decir: [...] Si las enseñanzas que dan se inspiran en los dictados de un fervoroso amor a España. Si inculcaba o inculca a sus alumnos el respeto a las Instituciones básicas de nuestra civilización, tales como la Patria, la familia, la propiedad, la jerarquía de las clases sociales, etc. Si se mostraba y se muestra hostil a ellas o indiferente. Si hacía labor religiosa, etc.⁶

Este proceso general abierto a los docentes en Galicia implicaría, finalmente, para un considerable número de ellos, la asunción de sanciones administrativas de diverso tipo y grado, incluida la inhabilitación permanente. Estos docentes conformaron lo que, en un empeño taxonómico, se puede denominar un segundo modelo de exilio: el de aquellos que, tras salir de prisión o ser objeto de alguna sanción más o menos gravosa, deciden marcharse, no siempre por medio de una vía clandestina o ilegal, al percibir que la permanencia en la comunidad de pertenencia significaba inexorablemente una existencia enajenante, problemática o sin horizonte. Durante toda la Guerra Civil e incluso mucho después de terminada esta, tomarían el camino del exilio algunos docentes sancionados o expresidarios, como José Viéitez de Soto, que lo haría en 1946 luego de penar en múltiples cárceles, y su esposa, la también maestra Carmen Gómez Martínez, que logrará reunirse con él, en México, dos años más tarde.

EL EXILIO GALLEGO DE 1936

El exilio gallego carece de una imagen que le sirva de icono representativo específico semejante a aquellas que reproducen una legión de hombres, mujeres y niños cruzando los Pirineos y que, con tanta fre-

⁶ *Guerra civil (1936-1939) e literatura galega (textos e documentos para unhas xornadas de estudio e debate)*, eds. Xesús Alonso Montero y Miro Villar (Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 1999), 21-22.

cuencia, sirvieron hasta hoy para poner en escena el drama del éxodo republicano español de 1939 en su conjunto. Tampoco resultan válidas para este fin, en buena medida, las fotografías de los vapores atestados de personas que zarparon desde España o más tarde desde Francia con destino a distintos países del mundo, y que tantas veces ilustraron muchas de las cubiertas y páginas de las publicaciones que abordaron este hecho histórico. Y no lo son, por lo menos en parte, porque, en el caso de Galicia, una variada combinación de factores y circunstancias peculiares operaron a modo de coyuntura determinante que hizo de su exilio, si atendemos a muchos de sus elementos característicos, un fenómeno ciertamente singular —pero en ningún caso contrapuesto— en relación con otros exilios hispánicos.

Supuso un factor decisivo el hecho ya referido de que, de forma rápida, casi todo el territorio gallego quedó bajo el control y la autoridad de los militares golpistas. Además, a la condición de territorio ocupado y de retaguardia bélica, se sumó la fatal circunstancia de la práctica inexistencia de vías de escape más o menos porosas a través de las cuales pudieran huir las personas que, en el momento que fuese, tuvieron o percibieron la necesidad de hacerlo. De hecho, ya antes de terminar el mes de julio de 1936, Galicia era una auténtica jaula en la que cualquier tentativa de fuga resultaría muy dificultosa y arriesgada. No en vano, a Galicia la cercaban por el norte y el oeste un mar que se disputaban las dos facciones en conflicto; por el sur, el Portugal del dictador profranquista António de Oliveira Salazar —desde donde fueron habituales las deportaciones— y, por el este, una frontera de orografía muy abrupta lindante con territorios también ocupados por los insurgentes, salvo la asturiana durante un breve período de tiempo. Un escenario tan hostil hará que, en multitud de ocasiones, los intentos de fuga acabasen en fracaso y, consecuentemente, en el encarcelamiento o el asesinato de los desdichados aspirantes al premio de la libertad. Uno de estos lances trágicos fue el que protagonizaron los maestros José Losada Castelao y Manuel Rodríguez Castelao —ambos primos de Alfonso Castelao—, quienes, tras permanecer más de un año escondidos, encuentran, en abril de 1937, la que era para ellos la oportunidad de huir. Sin embargo, como consecuencia de una delación, el día 23 son sorprendidos, junto a otros cinco hombres y el matrimonio formado por Carmen Miguel Agra y Ángel Nogueira Nogueira, dentro del bou Eva cuando estaban a punto

de zarpar del puerto de O Berbés de Vigo. Después de un prolongado acoso y del intento de hundimiento de la embarcación por parte de los militares, los nueve fugitivos toman la decisión de suicidarse, valiéndose para este macabro fin de la única arma de fuego que poseían.⁷

Así pues, los exiliados y exiliadas procedentes de Galicia no conformaron nunca una masa ordenada, ni dispusieron en su huida del auxilio de instituciones gubernamentales, organizaciones políticas o comités de apoyo, a diferencia de sus hermanos de sino de Cataluña, Euskadi o de otros lugares de la zona republicana. Contaron a lo sumo con su propia determinación e inteligencia, y con la ayuda que les dispensaron familiares, amigos o, en contados casos, la propia guerrilla. También encontraron socorro, en multitud de ocasiones, en personas ajenas a su entorno social y geográfico más próximo, movidas por un aliento humanitario o de afinidad ideológica, como ocurrió tantas veces con ciudadanos portugueses, con quienes resultaron operativas las históricas relaciones culturales, económicas y migratorias existentes entre ambas comunidades, y que harían, por ende, de Portugal tanto un lugar de refugio temporal como una de las vías de tránsito más permeables de entre las pocas disponibles, a pesar del celo diligente que la Guarda de Fronteiras y la Polícia de Vigilância e Defesa do Estado mostrarían en la labor a ellas encomendada de custodiar la larga frontera con Galicia y de localizar a los republicanos españoles que se hubiesen adentrado en territorio luso. La relevancia de Portugal en el éxodo republicano gallego hizo que surgiesen algunas tentativas de influir positivamente en la actitud hostil del Gobierno portugués, más testimoniales que eficaces a tenor de su naturaleza y de sus nulos resultados, lo que, a su vez, explicita la situación de desamparo a la que se vieron sojuzgados los exiliados gallegos. Así, en 1937, los diputados galleguistas Alfonso Castela y Ramón Suárez Picallo firman la «Carta a Oliveira Salazar, ditador de Portugal», que la delegación en el exilio del Frente Popular portugués editará en Madrid y difundirá clandestinamente en Portugal, más que con el ánimo de influir en la voluntad del dictador luso, con el fin de alentar a la población portuguesa a socorrer a los desvalidos fugiti-

⁷ Xesús Alonso Montero, «Paz Andrade, poeta do bou “Eva”», *La Voz de Galicia*, 28 de abril de 2012. Puede accederse al testimonio de una de las hijas del matrimonio citado a través del documental *Flores tristes*, de Manuel Teo Abad (2008). En este filme también se refiere, entre otros casos de tortura, la infligida al maestro Arximiro Rico, asesinado en 1937.

vos gallegos. Así mismo, en fechas próximas, prófugos en territorio portugués, «humildes gentes de Galicia [obligadas] a llevar una vida absolutamente indigna», le enviarán otra epístola, en este caso anónima, al mismo destinatario, presidente del Estado Novo, en estos términos:

[...] No pretendemos en modo alguno burlar las leyes de Portugal, ni tampoco forzar su hostilidad. Si su Excelencia juzga que somos agentes peligrosos de propaganda política, razón por la cual no podemos residir en esta nación hermana, autorícenos el embarque libremente para otros países, o reclúyanos en un campo de concentración, con gastos de sostenimiento por nuestra cuenta. Si no podemos vivir en Portugal, déjenos su Excelencia libertad para abandonarlo. Es cuanto respetuosamente le pedimos.⁸

De esta coyuntura general se derivaron efectos considerables, como lo fue el hecho de que el número absoluto de exiliados gallegos —en torno a los 2300, incluyendo los que se encontraban accidentalmente o con carácter permanente, en julio de 1936, en territorios en donde no triunfó la insurrección— representó finalmente una proporción ciertamente menor en relación con la totalidad de los exiliados republicanos españoles.⁹ Coherentemente y por las mismas razones, tampoco el exilio gallego siguió lo que podría denominarse un patrón de actuación más o menos fijo o paradigmático fácil de tipificar, salvo en lo concerniente a los destinos de preferencia, como se verá más adelante.¹⁰ Sea como fuere, para este propósito clasificador puede resultar útil, por su particularidad aglutinadora, el relato de las amargas vicisitudes padecidas por una única familia, la formada por Telmo Bernárdez Santomé, Isabel Gómez Costas y sus ocho hijos, de los cuales Isabel, Jesús

⁸ Alberto Pena Rodríguez, «Galeguismo, franquismo e salazarismo. A colonia e os intelectuais gallegos en Portugal durante a Guerra Civil española», en *Os exilios ibéricos: unha ollada comparada. Nos 70 anos da fundación do Consello de Galiza*, eds. Ramón Villares y Xosé M. Núñez Seixas (Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2017), 378.

⁹ La cifra es aproximada y parte de la aportada (2255), hace ya más de dos décadas —y que, por ello, consideramos incompleta—, en *Repertorio biobibliográfico do exilio gallego: unha achega* [CD] (Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2006).

¹⁰ La ardua tarea de tipificación del exilio gallego la realizó Xosé M. Núñez Seixas en el capítulo tercero de su libro *O soño da Galiza ideal. Estudos sobre exiliados e emigrantes gallegos* (Vigo: Editorial Galaxia, 2016), 69-125. Seguí hasta el momento y seguiré en adelante las propuestas de este historiador en esta cuestión.

y Telmo eran maestros. En julio de 1936, el padre, médico de profesión, es detenido en su casa familiar en Redondela, acusado de haber participado en el comité de huelga local organizado a raíz del golpe de Estado, para ser, posteriormente, juzgado en consejo de guerra y fusilado.¹¹ Con él, son también detenidos sus hijos Telmo y Jesús, ambos militantes de Izquierda Republicana. Empujadas por los trágicos acontecimientos, la madre y sus seis hijas, entre las que se encontraba la maestra Isabel Bernárdez Gómez, inician la huida, primero a Oporto y Burdeos, donde permanecen hasta la entrada de las tropas nazis en París, y más tarde, vía Nueva York, a México. En su capital federal las esperaba Jesús, quien había arribado al país poco antes, el 7 de julio de 1939, a bordo del vapor Ipanema, tras vivir un periplo igual de azaroso que había tenido su comienzo cuando consigue escapar de la cárcel a las pocas semanas de ser detenido. Huye entonces a Oporto, luego a Francia en un barco con bandera noruega, y allí decide viajar a la España republicana para luchar en el frente de guerra como soldado. Antes de llegar a México, aún habría de tener que franquear la frontera con Francia y sobrellevar su internamiento en el campo de reclusión de Argelès-sur-Mer.¹² El reagrupamiento familiar definitivo en México tendría lugar aún en 1940, cuando el otro maestro de la familia, Telmo, es liberado de la cárcel al serle revisada la condena a cadena perpetua a la que un tribunal militar lo había sentenciado por rebelión.¹³

El nombre de Jesús Bernárdez Gómez puede servirnos, además, de hilo conductor para acometer el exilio de los docentes que, en su huida desde Galicia, en vez de salir definitivamente de la península ibérica y asentarse en otros países —como Xosé Núñez Búa, Concepción Álvarez Pazo y un largo etcétera—, entraron, por voluntad propia o por la falta de una mejor opción, en territorio republicano, comúnmente desde Portugal o Francia, pero también utilizando otras vías. Fue uno de estos casos el de Ramón de Valenzuela Otero, quien, estando en libertad

¹¹ Carlos Fernández Santander, *Alzamiento y guerra civil en Galicia (1936-1939)* (Sada: Edición do Castro, 2000), 304. Tomo I

¹² Cátedra del Exilio. Proyecto «Exiliados en México. Política y sociabilidad», «Jesús Bernárdez Gómez», Centro de Investigaciones Históricas de la Democracia Española de la UNED. <http://exiliados-mexico.blogspot.com.es/2012/09/climent-beltran-juan-bautista.html> (consultado el 2-11-2017).

¹³ Proyecto de investigación «Nomes e Voces», «Telmo Bernárdez Gómez», Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela y Universidade de Vigo. <http://vitimas.nomesevoces.net/gl/ficha/743/> (consultado el 2-11-2017).

después de sufrir un breve encarcelamiento, se alista en el ejército franquista no tanto con el objeto de zafarse de una subyugante situación de acoso y sospecha —una alternativa, por otra parte, a la que numerosos represaliados se aferraron a modo de conducto a través del cual congraciarse con las nuevas autoridades—, cuanto con la intención de pasarse al bando republicano en el momento en que surgiese la ocasión propicia. Esta le llegaría y la aprovecharía con éxito Ramón de Valenzuela en septiembre de 1938, cuando se encontraba en el frente de guerra extremeño. Meses atrás, también por Extremadura, pero a través de su frontera con Portugal, había logrado igualmente introducirse en territorio republicano el, hasta julio de 1936, presidente de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Orense (ATEO) —ligada a la FE-TE-UGT—, Luís Soto Fernández, gracias a la intervención eficaz del Socorro Rojo Internacional.¹⁴

A partir de entonces, la trayectoria personal de estos exiliados correrá pareja con la de aquellos que, en julio de 1936, se encontraban en zonas en las que el golpe de Estado no había triunfado, fuese accidentalmente, como el ejemplo ya aludido de Castelao, fuese porque se hallaban ya asentados en ellas, como el maestro de formación, exmisionero pedagógico e intelectual Rafael Dieste. Una suerte, la de unos y otros, que habría de ser tanto menos borrascosa en el futuro cuanto más vinculada hubiese estado su actividad durante el conflicto bélico a grupos que ocupaban posiciones dominantes en el tablero político y cultural de la República en guerra, pero entre los que no existirá ninguna opción autónoma específicamente gallega, de naturaleza política o de otra índole, lo suficientemente bien situada para influir a favor de los exiliados gallegos atendiendo a su origen. Esta situación de desvalimiento se hará especialmente patente cuando tiene lugar el colapso militar republicano, ya que los exiliados gallegos no podrán beneficiarse entonces de algo análogo a un *Entr'aide aux Républicains Catalans*, constituido, en Perpiñán, el 3 de febrero de 1939 «para facilitar asistencia material a los refugiados [catalanes] que careciesen de lo más indispensable»;¹⁵ o de un Comité Pro-Inmigración Vasca en Argentina, que

¹⁴ Xurxo Martínez González, *Luís Soto: a xeira pola unidade galega* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2011), 59.

¹⁵ Ángel Duarte, «“Dolça Catalunya. Patria del meu cor!”. Glosas al exilio catalanista de primera hora», en *Os exilios ibéricos*, 342.

formó parte de toda una red de numerosas «instituciones, asociaciones y grupos de presión internacionales diferenciados para la protección de los exiliados vascos». ¹⁶ El Partido Galleguista, que estaba llamado a desarrollar este *tour de force*, no sabría o no podría ocupar, dada su debilidad política, tal posición estratégica en esa partida jugada a la desesperada, incluso para beneficio de sus propios militantes, cuestión no baladí que ha sido señalada por Ramón Villares:

O exilio republicano vinculado ao Partido Galeguista non se beneficiou das axudas que, a través de organizacións como o Servicio de Evacuación de Exiliados Españoles (SERE) ou a Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE), sufragaron viaxes e primeiras necesidades dos milleiros de refuxiados que lograron viaxar nos barcos fretados desde Francia cara a diversos países de América [...]. Dos poucos militantes (non máis de dúas ducias) do «Grupo Galeguista» [...] resulta que, agás o caso atípico de Castelao e de Guerra da Cal, que saíron en misión oficial en 1938, os demais seguiron as rutas clásicas do exilio americano canda os republicanos. ¹⁷

De esas «no más de dos docenas» de exiliados galleguistas, algunos nombres pertenecían a docentes. En la órbita del Partido Galleguista estaban el catedrático de instituto Ramón Martínez López o los jóvenes profesores universitarios Luís Tobío Fernández y Xoán López Durá. Con ellos, alrededor de medio centenar más de docentes gallegos no adscritos al galleguismo que habían pasado la guerra en territorio republicano acabarán pudiendo aprovecharse de las acciones de evacuación oficiales. Sin embargo, ¿cuántos pudieron llegar a hacerlo de los que integraban el contingente de 1320 gallegos identificados actualmente que aún permanecían en los campos de reclusión franceses a finales de 1939?; ¹⁸ ¿y cuántos de los que no lo lograron terminaron siendo deportados a la España de Franco o a los campos de concentración nazis? En el de Mauthausen internarían, en agosto de 1940, al catedrático de ins-

¹⁶ Óscar Álvarez Gila, «¿Exilio vasco, exilios vascos? Imágenes y debates entre la historia y la memoria», en *Os exilios ibéricos*, 303.

¹⁷ Ramón Villares, «O Consello de Galiza na estratexia dos exilios ibéricos, 1939-1950», en *Os exilios ibéricos*, 23.

¹⁸ Núñez Seixas, *O soño da Galiza ideal*, 95.

tituto Juan González del Valle, quien, meses después, acabaría sus días en el castillo de Hartheim.¹⁹ Mientras tanto, el maestro Ramón de Valenzuela continuaba, por decisión propia, la lucha en Francia, hasta ser detenido, en 1941, por la Gestapo, deportado a España y encarcelado. Su nombre lo volveremos a encontrar una vez más cuando hablemos del exilio gallego en Argentina.

«TODA A TERRA É DOS HOMES»: DESTINOS E INSERCIÓN LABORAL

En 1944, Alfonso Daniel Rodríguez Castelao le escribía una carta, desde Buenos Aires, a José Antonio Aguirre, presidente del Gobierno Vasco en el exilio, en la que se lamentaba de que «la flor del pueblo gallego no ha podido huir».²⁰ Ciertamente, ese había sido el reverso de la tragedia vivida por una parte sustancial de la sociedad gallega, de cuya magnitud dan cuenta los datos cuantitativos referidos al ámbito de la docencia, extrapolables, en buena medida, a los restantes sectores profesionales. Sobre algo menos de un centenar de docentes gallegos se encontraban, en 1941, en el exilio y, de ellos, alrededor del 75% pertenecían al grupo de los que se hallaban en lugares en donde el golpe de Estado no había prosperado o estaban fuera de España.²¹ La exigua veintena restante la integraban maestros y profesores a los que el levantamiento militar había sorprendido en Galicia y habían logrado fugarse.²² Estos datos hablan por sí solos de la magnitud de la tragedia, especialmente si se tiene en cuenta, como indica Xosé Manuel Cid Fernández, que «De la cifra citada de muertos [3.000], unos 100 eran educadores; otros 700 fueran separados de la enseñanza y unos dos mil con algún tipo de pena administrativa y económica (más

¹⁹ Proyecto de investigación «Nomes e Voces», «Juan González del Valle», Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela y Universidade de Vigo. <http://vitimas.nomesevoces.net/gl/ficha/5050/> (consultado el 4-11-2017).

²⁰ Cito por Ramón Villares, «O Consello de Galiza na estratexia dos exilios ibéricos, 1939-1950», en *Os exilios ibéricos*, 24.

²¹ Los datos proceden fundamentalmente —pero no solo— de dos fuentes ya citadas: *Repertorio biobibliográfico* y Antón Costa Rico, «Os ensinantes galegos e o 36. Os mortos e os exiliados».

²² Como contrapunto ilustrativo del caso gallego pueden servir los 387 maestros catalanes exiliados que consigna el profesor Salomó Marquès en *L'exili dels Mestres (1939-1975)* (Girona: Universitat de Girona-Llibres del Segle, 1995), 39.

del 25%)».²³ Parecido patrón se repetirá en la Universidad de Santiago de Compostela, en donde la acción represiva afectó a 24 de sus 150 profesores (16%), pero solo seis de ellos se marcharán al exilio.²⁴

El continente americano fue el destino de preferencia de los docentes que, encontrándose el 20 de julio de 1936 en Galicia, consiguieron huir de la represión, si se exceptúa la pequeña fracción de los que, por propia voluntad o porque no tuvieron otra alternativa de fuga, entraron en territorio republicano. Así pues, a diferencia de otros exilios republicanos hispánicos, en los que la opción americana fue fruto de un apremio de última hora, el gallego optó por buscar cobijo en América desde el primer momento. No obstante, aquel temprano contingente se concentró únicamente en Argentina, en Cuba y, en mucha menor medida, en Uruguay. De hecho, no existe constancia de la llegada de docentes a ningún otro lugar de América distinto a estos tres entre 1936 y 1937.²⁵ Que esta avanzadilla se dirigiese exclusivamente hacia estos países encuentra su explicación en motivos relacionados con las intensas corrientes migratorias preexistentes. Entre 1835 y 1936, sobre algo más de un millón y medio de gallegos y gallegas habían salido hacia el continente americano, con un flujo neto estimado de entre 620.000 y 860.000 personas.²⁶ Este movimiento migratorio había tenido, precisamente, a Cuba y a Argentina como principales lugares de destino. Ambos países, como más reducidamente también Uruguay, acogían en 1936 una muy nutrida comunidad gallega a la que, por otro lado, mu-

²³ Xosé Manuel Cid Fernández, «Represión injustificada en la retaguardia franquista. Las víctimas de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Ourense», en *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades*, ed. Teresa González Pérez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 106.

²⁴ Ricardo Gurriarán, *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago de Compostela (1900-1940). Do influxo institucionalista e a JAE á depuración do profesorado* (Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2006), 590-591. Siguiendo a este autor, estos fueron los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela que se exiliaron: Fernando Calvet Prats (durante breve tiempo), Antonio Baltar Domínguez, Sebastián González García-Paz, Juan López Durá, Ernesto Seijo Espiñeira y Leoncio Virgós Guillén (quien, como Calvet, no era natural de Galicia). Así pues, se debe entender a partir de ahora que los profesores universitarios de origen gallego distintos a estos que se mencionen en las páginas sucesivas ejercían la docencia en otras universidades españolas o de Europa.

²⁵ El profesor de la Escuela Normal de Barcelona Hernán Poza Juncal, que se encontraba en 1937 en los EE.UU. constituye un caso anómalo, dilucidable tal vez por su militancia en el derechista Partido Republicano Radical.

²⁶ Alexandre Vázquez González, *Emigrantes gallegos, transportes e remesas (1830-1930)* (s.l.: Concello da Cultura Galega / Fundación Barrié, 2015), 75.

chos de aquellos exiliados —docentes o no— que llegaban huyendo del terror en los primeros años de la guerra —y también los que llegarían después— se sentían unidos por variados lazos o incluso integrantes de ella, como oportunamente ha resaltado Xosé M. Núñez Seixas:

En varios casos, ademais, os exiliados xa eran persoas cunha ampla experiencia vital de mobilidade xeográfica, pois eles mesmos foran integrantes denantes da Guerra Civil, e adoito debían a esa primeira socialización laboral e política en América o seu compromiso político e ideolóxico posterior. [...] Por esa razón, algúns deles tamén tenderon a volver a América. Outros eran fillos de familias que migraran, e varios deles naceran alén mar, [...] conservando en máis dun caso a cidadanía dos países onde viran a primeira luz.

A Argentina arribaron un total de 24 docentes, de los cuales diez lo hicieron durante la guerra, otros nueve, inmediatamente después de la derrota militar republicana, y cinco, en años muy posteriores.²⁷ Su entrada resultaría en todo momento una empresa intrincada y ardua, con independencia del instante en el cual se produjese. De hecho, los sucesivos gobiernos argentinos, formalmente democráticos pero de naturaleza conservadora y autoritaria, se manifestarían abiertamente refractarios a su acogida por motivos ideológicos, una coyuntura que se prolongaría en el tiempo indefinidamente. No obstante, la respuesta tanto popular como, en concreto, del colectivo de emigrantes a la encrucijada de la contienda bélica en España sería inequívocamente favorable a la causa republicana, si bien la comunidad argentina en su conjunto experimentaría una clara polarización, fruto de la implantación

²⁷ Lo hicieron durante la guerra: Antón Alonso Ríos, Antonio Baltar Domínguez, Bieito Cupeiro Vázquez, Antonio Fernández Pérez, Concepción Fernández Vázquez, Xosé Núñez Búa, Gumer-sindo Sánchez Guisande, Antonio Rey Vázquez, Virgilio Trabazo Serapio y Leoncio Virgós Guillén; tras la derrota militar republicana: Augusto Barcia Trelles, Alfonso Díaz Trigo, Rafael Dieste González, Manuel Garrido González, Ramón Martínez López, Carmen Muñoz Manzano, José Higinio Otero Espasandín, Alfonso Daniel Rodríguez Castelao y Luciano Vidán Freiría; años después: Antonio González Blanco, Eladio Marcos Rodríguez, Carmen Santalla, Ramón de Valenzuela Otero y Alberto Vilanova Rodríguez. Incluimos en este último grupo a Antonio González y a Carmen Santalla, ambos militantes de Izquierda Republicana, porque el único dato que tenemos sobre ellos es que se encontraban, en Buenos Aires, en 1945. No incluimos en ninguno de los grupos ni computamos como exiliado, pese a haber acabado desterrado, al galleguista *sui generis* Álvaro María Casas Blanco, simpatizante de los golpistas.

social en el país de las ideologías totalitarias europeas, y de los nada desdeñables esfuerzos del Gobierno de Burgos por influir en la opinión pública y en las instituciones de emigrantes.²⁸ A favor de la República española actuarán múltiples entidades de naturaleza mutualista-asistencial, recreativa o simplemente étnica en las que se organizaba la comunidad de emigrantes gallegos. Muy sobresaliente sería, en este sentido, el papel representado por la Federación de Sociedades Gallegas de la República Argentina, fundada en 1921, y por su Comité de Ayuda al Gobierno Español del Frente Popular (también denominado Central Gallega), creado ya en 1936, al que la institución matriz destinará de forma casi íntegra, a partir de entonces, los fondos dinerarios propios y los de sus entidades federadas.²⁹

En no pocas ocasiones, sin embargo, la obtención de los permisos de entrada y de un puesto de trabajo será posible gracias a la intervención de familiares, amigos o correligionarios. Uno de estos casos fue el del maestro José Otero Espasandín, quien, tras salir del campo de refugiados de Saint-Cyprien en febrero de 1939 y trasladarse inmediatamente a Gran Bretaña —donde lo esperaban, desde 1938, su hija y su esposa, la también maestra Alicia Ortiz Alonso—, logra arribar con toda la familia al puerto de Buenos Aires en marzo de 1941, merced a las eficaces gestiones llevadas a cabo, durante año y medio, por exiliados ya radicados en la ciudad. Residirá en la capital porteña cerca de seis años, hasta que en 1947 se traslada a los EE. UU. para ejercer de profesor en un instituto de un pueblecito del Estado de Pennsylvania. Durante su estancia en Buenos Aires trabajará en la editorial Atlántida, junto a los viejos amigos también exiliados Rafael Dieste y Carmen Muñoz —principales artífices de su entrada en Argentina—, y en ella protagonizará, como publicista, uno de los capítulos más heroicos que entre los obreros de la tinta y el papel se hayan dado nunca.³⁰ En este sello editorial, concretamente en su Colección Oro de Cultura General, Espasandín llegará a

²⁸ Luis Velasco Martínez, «Fascismo de ultramar: la proyección del falangismo en la comunidad española del Río de la Plata (1936-1940)» (Memoria para optar al grado de licenciado, Universidad de Santiago de Compostela, 2015).

²⁹ Hernán M. Díaz, *Historia de la Federación de Sociedades Gallegas: identidades políticas y prácticas militantes* (Buenos Aires: Fundación Sotelo Blanco-Biblos, 2007), 89.

³⁰ Gregorio Ferreiro Fente, «Xosé Otero Espasandín: literatura e exilio», en Xosé Otero Espasandín, *Obra galega*, ed. María Cuquejo Enríquez (Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades-Xunta de Galicia, 2006), 30-36.

publicar, hasta su partida a los EE.UU., 26 libros didácticos y de divulgación científica de temática variada, siguiendo cabalmente las exigencias marcadas por el director de la colección, el institucionista Rafael Dieste:

[...] un libro de divulgación que no exija para ser entendido conocimientos especiales ni más hábito literario que el de leer una revista no literaria. Sin embargo, el libro debe ser bonito, noble, como una conferencia de Misiones que pudiese escuchar con gusto cualquiera de los misioneros además del público.³¹

El ejemplo de José Otero Espasandín nos adentra en las actividades a las que se dedicaron, *pro pane lucrando*, los docentes exiliados una vez que se establecieron en Argentina. Aunque se desconoce cuál acabó siendo la ocupación fundamental en bastantes casos, se puede afirmar que la inserción laboral de la mayoría de ellos en el país fue a través de profesiones no ligadas a la enseñanza, con excepción de los profesores universitarios, pues casi todos estos, con menor o mayor dificultad, acabarán ingresando en universidades argentinas (Antonio Baltar Domínguez, Alfonso Díaz Trigo,³² Gumersindo Sánchez Guisande) o, posteriormente, de otros países, como los EE. UU. (Ramón Martínez López) o Chile (Celso Manuel Garrido González).³³ El maestro Virgilio Trabazo Serapio trabajará en varios colegios católicos privados, Bieito Cupeiro Vázquez mantendrá cierta actividad docente durante algún tiempo, pero en cambio Antonio Pérez Fernández desarrollará actividades comerciales, Antonio Vázquez Rey se empleará en un banco, etc. Las causas de esta realidad tan poco favorable a que los docentes gallegos pudiesen continuar ejerciendo su profesión en Argentina radicarían, por una parte, en el hecho de que ni las instituciones republicanas ni el poco cohesionado colectivo de exiliados crearán escuelas destinadas a la escolarización de sus hijos, como sí se hizo en México y Cuba; y,

³¹ Rafael Dieste, *Obras completas, Tomo v: epistolario*, ed. Xosé Luís Axeitos (Sada-A Coruña: Edición do Castro, 1995), 185.

³² Médico muy joven al estallar la guerra, Díaz Trigo no había ejercido la docencia universitaria previamente cuando llega a Argentina en 1939.

³³ No fue así en el caso del profesor de Química Inorgánica de la Universidad de Santiago de Compostela Leoncio Virgós Guillén, quien ejercerá de médico militar durante los escasos dos años que reside en Argentina, hasta que le sobreviene la muerte en noviembre de 1938.

por otra parte, en la circunstancia —que se repetirá en todos los países americanos— de que las numerosas instituciones societarias gallegas de emigrantes, cuya finalidad principal era de naturaleza asistencial y lúdica, carecían de centros educativos propios. En consecuencia, como afirma Bárbara Ortuño Martínez:

[...] una parte significativa optó por educar a sus hijas e hijos en la escuela pública, mientras que otra lo hizo en los centros privados pertenecientes a otras colectividades extranjeras, como la inglesa o la francesa. Esta decisión estuvo motivada en muchos casos por la afinidad que sentían tener con estas culturas, porque consideraban que ofrecían la mayor formación para cuando regresaran a Europa (sobre todo porque sus hijos recibían una educación bilingüe), y porque cuando se instauró el primer Gobierno de Perón en 1946, desde el punto de vista de muchos republicanos españoles, la calidad de la educación pública descendió y en ciertos aspectos entró en pugna con sus ideas.³⁴

Cuba fue, en términos cuantitativos, el segundo lugar de destino de los docentes que, fugados de Galicia tras la insurrección militar, buscaron asilo directo en América. En 1937, se encontraban en esta isla del Caribe siete docentes gallegos, cifra que se incrementará, una vez terminada la guerra, con la llegada de otros ocho más.³⁵ Del mismo modo que en Argentina, la entrada y radicación en Cuba tampoco habría de ser una tarea cómoda para los exiliados republicanos, hacia quienes,

³⁴ Bárbara Ortuño Martínez, *Hacia el hondo bajo fondo... Inmigrantes y exiliados en Buenos Aires tras la Guerra Civil española* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2018), 140.

³⁵ Llegaron durante la guerra: Xerardo Álvarez Gallego, José María Bourio Fernández, Sebastián González García-Paz, Ignacio Herrero Fuentes, Juan Martínez Buján, Jesús Mejuto Vázquez y Eduardo Pazo Álvarez; lo hicieron después de la derrota republicana: Pedro Antón García, Xosé Gómez Gayoso, Lino Novás Calvo, Xosé Rubia Barcia, Leonardo Santamarina Becerra, Arturo Souto Feijoo, Paulino Suárez, Lois Tobío Fernández y Jesús Vázquez Gayoso. No incluyo en esta relación al adolescente José Amor Vázquez, que estudiará, en la Universidad de La Habana, las carreras de Filosofía y Letras y de Derecho, y será después profesor universitario en los EE.UU.; ni a la niña Dora Carcaño Araújo, quien estudiará Magisterio en La Habana. Por otra parte, Jesús Mejuto Vázquez permanecería muy poco tiempo en Cuba, pues regresará a España para participar en la guerra en el bando republicano (Carlos Pereira Martínez, «A represión en Culleredo: unha aproximación inicial», en *A represión franquista en Galicia: Actas dos traballos presentados ao Congreso da Memoria. Narón, 4 a 7 de decembro de 2003*, comp. Enrique Barrera Beitia et al. (Narón: Asociación Cultural Memoria Histórica Democrática, 2005), 485-486).

sobre todo hasta 1940, el Gobierno cubano, ideológicamente conservador, adoptará una tesitura de indisimulada —y, por momentos, combativa— desafección, que, no obstante, tenderá a hacerse «más sensible y solidaria» con el paso del tiempo.³⁶ En contraposición con la actitud gubernamental, las clases populares cubanas, conformadas en más de un 10% por individuos de procedencia española, simpatizarán de modo manifiesto con el bando republicano, una toma de partido que quedaría evidenciada en el dato aportado por algunos estudiosos, según el cual algo más de la mitad de los voluntarios hispanoamericanos que lucharon como brigadistas o milicianos en la Guerra Civil procedía de Cuba.³⁷ Por todas estas razones, resulta fácil comprender por qué el territorio cubano se acabó convirtiendo en un propicio campo de operaciones para el desarrollo de acciones de propaganda y de recaudación de fondos a favor de la República —como también del bando rebelde— durante el período bélico, al que concurrirán figuras gallegas y españolas del ámbito de la cultura y la política republicanas, enviadas al país en misión oficial. Con tal propósito, Alfonso R. Castelao, acompañado del maestro Luís Soto Fernández, arribará, en noviembre de 1938, a la isla y la recorrerá incansablemente en una gira de clara intención política que durará hasta finales de febrero de 1939. Al poco de llegar, el 4 de diciembre, participará en un mitin —en el que también hablarán Félix Gordón Ordás, embajador de la República española en Cuba, y Luís Soto Fernández—, al cual asisten, según algunas crónicas del momento, cerca de 30.000 personas,³⁸ lo que revela tanto el impacto que la contienda española había causado en la isla, como el grado de adhesión de sus ciudadanos a la causa republicana.

En Cuba, a Castelao también se le encomendará la difícil empresa de cooperar, haciendo valer su prestigio y carisma, con la Hermandad Gallega en su pugna interna con el grupo Afirmación Gallega, la facción profranquista, liderada por viejos y adinerados emigrantes gallegos de

³⁶ Jorge Domingo Cuadriello, *El exilio republicano español en Cuba* (Madrid: Siglo XXI, 2009), 41. Esta extensa y muy documentada obra constituye una referencia insoslayable para ahondar en el conocimiento del tema que nos ocupa, por lo que me serviré de ella como fuente primordial, pero no única, en la redacción de este apartado dedicado a Cuba.

³⁷ Fernando Vera Jiménez, «Cubanos en la Guerra Civil española. La presencia de voluntarios en las Brigadas Internacionales y el Ejército Popular de la República», *Revista Complutense de Historia de América* 25 (1999): 319.

³⁸ Xurxo Martínez González, *Luís Soto: a xeira pola unidade galega*, 80.

pensamiento muy conservador, que gobernaba el muy influyente Centro Gallego de La Habana. En esta misma tarea despuntaría el maestro y abogado Xerardo Álvarez Gallego, un exiliado de primera hora que presidía Hermandad Gallega desde su constitución, en agosto de 1938, y dirigirá, al crearse en diciembre de ese año, su órgano oficial de expresión, la revista de significativo nombre *Loita*, en cuyas páginas tendrían cabida abundantes textos en lengua gallega, inclusive de carácter literario.³⁹ Durante aquellos años de lucha antifranquista, este sincero republicano y militante galleguista colaborará, además, como articulista, en el diario *Luz* y dirigirá la revista antifranquista *Nosotros*,⁴⁰ portavoz de la Casa de la Cultura, asociación instituida en enero de 1938 que aglutinó «los sectores más radicales dentro del heterogéneo conjunto de partidarios de la República».⁴¹ Este exiliado, cuya familia había sido ferrozmente golpeada por la represión desencadenada en Galicia, emprendía, de esta forma, la que, con el tiempo, habría de ser una destacada y dilatada carrera profesional como periodista hasta su partida de la isla en 1959.

Como Xerardo Álvarez Gallego, buena parte de los docentes gallegos llegados a Cuba trató de afincarse en la isla. Algunos incluso soñaron inicialmente con hacerlo dando continuidad a su profesión, una pretensión que adquirirá forma temporalmente con el surgimiento, en agosto de 1939, de la Escuela Libre de La Habana, un proyecto educativo que, amparado en el mecenazgo de la acaudalada rentista cubana María Luisa Gómez Mena, impulsaron conjuntamente docentes nativos y también exiliados, como los profesores universitarios gallegos Lois Tobío Fernández, Xesús Vázquez Gayoso y José Rubia Barcia, quien además crearía, integrando el plan de estudios del centro, la Academia de Artes Dramáticas.⁴² Inspirada en los principios de la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Libre de La Habana nacía con el objetivo de «rea-

³⁹ *Loita: órgano de Hermandad Gallega* [ed. facsimilar] (Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 1999).

⁴⁰ *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*, volumen I, eds. Manuel Aznar Soler y José-Ramón López García (Sevilla: Biblioteca del Exilio-Renacimiento, 2016), 111-112.

⁴¹ Jorge Domingo Cuadriello, *El exilio republicano español en Cuba*, 26.

⁴² Para conocer el periplo de este profesor tanto en Cuba como después en los EE.UU. resulta especialmente interesante la lectura del libro autobiográfico de José Rubia Barcia, *Unha vida contada*, ed. José Manuel González Herrán (Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2014).

lizar una renovación educacional dentro del ambiente amodorrado de los estudios por esa época», a la vez que servía para que los exiliados en la isla tuviesen «una forma viable de poder sobrevivir con decoro». ⁴³ No obstante, la Escuela pronto se revelará un proyecto económicamente inviable, al igual que otras empresas escolares de idéntica naturaleza que surgen por estas fechas y que acabarán, como aquella, cerrando sus puertas pocos cursos después de su apertura. Ejemplos de ello fueron la Academia Matemáticas, de la que fue docente el sacerdote jesuita gallego Pedro Antón García, y Estudios Generales de Ignacio Agramonte, con sede en Camagüey, en la que también impartirá clases José Rubia Barcia.

La difícil coyuntura económica por la que atravesaba la isla, a la que los sucesivos gobiernos intentaron dar solución con iniciativas legislativas proteccionistas muy lesivas para la integración laboral de las personas foráneas, y la actitud de prevención celosa que asumió parte del profesorado cubano, especialmente el universitario, ante sus colegas transterrados, serían factores añadidos que empujarían finalmente a muchos docentes gallegos a buscar refugio en otros países, lo que ha llevado justificadamente a muchos especialistas en la materia a considerar Cuba un destino de tránsito más que de radicación. Sin embargo, si se centra la mirada en el ejemplo de los docentes gallegos, dicha apreciación parece ser aplicable a aquellos en los que tal vez no había muerto el anhelo de proseguir desempeñando su profesión, y, con tal pretensión, toman la determinación de marcharse a otros países, casi siempre tras probar antes suerte en la isla: Sebastián González García-Paz, a Puerto Rico; Ignacio Herrero Fuentes, a Panamá y Venezuela; José Rubia Barcia y Leonardo Santamarina Becerra, a los EE.UU.; Arturo Souto Feijoo, a México; y Lois Tobío Fernández, a México (durante breve tiempo) y a Uruguay. Los restantes permanecieron e hicieron carrera, en Cuba, en los ámbitos artístico, periodístico e, incluso, académico, salvo el profesor de instituto José María Bourio Fernández, que se dedicaría al comercio de material de ferretería.

⁴³ Dania Vázquez Matos, «La Escuela Libre de La Habana: vivero de inquietudes y desvelos renovadores», en *La Literatura y la Cultura del exilio republicano español de 1939: Actas del IV Coloquio Internacional* (Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005), s/p. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckh0z4>.

De mucho menor atractivo que Argentina o Cuba resultó Uruguay como lugar de refugio para los exiliados gallegos, a pesar de ser un país en el cual, en 1936, tenía asiento una comunidad bastante numerosa de emigrantes originarios de Galicia que, *a priori*, podía actuar a modo de polo de atracción. El poco dinamismo socioeconómico de este país, así como las restrictivas políticas migratorias gubernamentales, muy similares a las argentinas, constituyeron factores que jugaron en sentido contrario a los intereses de los refugiados y de ahí que únicamente seis docentes se acabasen radicando en él con carácter más o menos permanente.⁴⁴ El maestro Isidoro Cid Rivo llegaría a Uruguay en 1936 huyendo de la represión, y el profesor universitario y destacado investigador en el campo de la bioquímica Pedro Couceiro Corral lo haría en 1939, después de participar como soldado en las filas republicanas, siendo ambos los únicos ejemplos de docentes que eligieron este país como destino directo. Los cuatro restantes casos se establecerán en Uruguay bien tras reiterados tanteos en otros países o empujados por motivaciones familiares, bien, entrada ya la década de 1950, escapando de la represión de posguerra (Xerardo Díaz Fernández). Ninguna de estas personas se dedicará a la enseñanza, salvo, en cierto modo, la profesora de canto María Valverde y Juan García Durán.

Con base en argumentos que exceden los estrictamente cuantitativos, se ha insistido una y otra vez en la condición eminentemente mexicana del exilio republicano de 1939. Idéntica atribución es perfectamente asignable al exilio gallego si nos atenemos solo a los números y, en consonancia con ellos, México fue también el lugar de destino del mayor contingente de sus docentes. A México pondrán rumbo un total de 30 maestros y profesores de origen gallego, sirviéndose para hacer este viaje, fundamentalmente, de las distintas expediciones marítimas de evacuación oficial llevadas a cabo, desde Francia, durante 1939.⁴⁵ Al

⁴⁴ Isidoro Cid Rivo, Pedro Couceiro Corral, Xerardo Díaz Fernández, Juan García Durán, Lois Tobío Fernández y María Valverde.

⁴⁵ Jesús Bal y Gay, los hermanos Isabel, Jesús y Telmo Bernárdez Gómez, María Bouzas Pérez, Concepción Castroviejo Blanco-Cicerón, Manuel Domínguez Benavides, Jesús Dopico Ferreiro, Bibiano Fernández Osorio-Tafall, Marcial Fernández Vázquez, Lorenzo García Méndez, Benito Guitián López, Ramón Iglesia Parga, Jacinta Landa Vaz, Xoán López Durá, Pedro Martul Rey, Alejandro Otero Fernández, Laureano Poza Juncal, Víctor Rico González, Joaquín Seijo Alonso, Luis Soto Fernández, Uxío Souto Campos, Arturo Souto Feijoo, los hermanos Carlos y María de los Ángeles Tobío Fernández, Carlos Velo Cobelas, Julio Vicente Sesto y Celso Vila Rodríguez. Llegan también a México, en años muy posteriores, el matrimonio de docentes José Viéitez de Soto (1946)

amparo de las políticas de salvaguardia y acogida del gobierno del general Lázaro Cárdenas, que ya habían hecho posible su entrada en el país, y gracias a las acciones de las organizaciones de ayuda dependientes de las instituciones republicanas en el exilio, el profesorado gallego pronto encontrará un acomodo laboral, principalmente en tareas docentes, que le permitirá otear el futuro con cierto optimismo mientras barruntaba el momento del derrocamiento del régimen franquista. Los centros educativos creados bajo el patrocinio de las citadas organizaciones y, en ocasiones, de las propias autoridades gubernativas mexicanas con el objetivo de atender las necesidades educativas de la legión de hijos de la diáspora darían empleo, aunque fuese de forma transitoria y ciertamente precaria, a buena parte del magisterio gallego durante aquellos primeros años. Fundado en la ciudad de México a finales de 1939, el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón se convirtió en la institución educativa republicana en cuyas aulas impartirán clases un mayor número de maestros y profesores gallegos e, incluso, personas sin experiencia docente previa, como el médico Hermenegildo Losada Loureiro. La llamativa concurrencia de docentes de origen gallego en el claustro del Instituto tal vez encuentre explicación en el hecho de que su dirección estuvo a cargo del matrimonio formado por los también gallegos Ángeles Tobío Fernández y Pedro Martul Rey, responsables, a su vez, de hacer efectiva y viable una oferta educativa que comprendía todos los niveles no universitarios, incluyendo un jardín de infancia, que fue atendida tanto por maestros como por profesores de educación secundaria y universitarios. Integraron la amplia nómina de profesores gallegos del Instituto, entre posiblemente algunos más, Lois Tobío Fernández (durante muy breve tiempo) y su hermano Carlos, Jesús Bernárdez Gómez, Manuel Domínguez Benavides, Jesús Dopico Ferreiro, Marcial Fernández Vázquez, Jacinta Landa Vaz, Laureano Poza Juncal y Eugenio Souto Feijoo. En cualquier caso, la vida del Instituto Hispano

y Carmen Gómez Martínez (1948), y Concepción Pazo Álvarez (1946). No consigno en la relación al joven estudiante Carlos Caridad Mateo, que cursa estudios en México y más tarde será profesor en los EE.UU. Tampoco incluyo en la relación a Lois Tobío Fernández, quien, procedente de Cuba, residirá e impartirá clases durante meses en México antes de establecerse definitivamente en Uruguay. Se considera gallega a la extremeña —y hermana del institucionista Rubén Landa, también exiliado— Jacinta Landa Vaz (como páginas arriba, a la también extremeña Carmen Muñoz Manzano, casada con Rafael Dieste) no por su origen, sino por sus lazos con Galicia, fruto de su matrimonio con el pedagogo y político galleguista Xoán Vicente Viqueira: los hijos del matrimonio, Luisa, Carmen y Jacinto Viqueira Landa, también exiliados, ejercerán la docencia en México.

Mexicano Ruiz de Alarcón acabaría siendo muy corta, de forma que, después de permanecer abierto durante cuatro agitados cursos escolares, cerrará sus aulas en 1943, un acontecimiento al que no fue ajena la pugna mantenida entre el SERE y la JARE, o, lo que es lo mismo, «la polémica entre dos socialistas adversarios, Indalecio Prieto y Juan Negrín, [que] estuvo en el fondo de la clausura del Instituto y la fundación del Colegio Madrid».⁴⁶ Es muy probable que detrás de estas hostilidades se hallen las causas de la práctica ausencia de docentes gallegos en el Colegio Madrid, otra más de las instituciones educativas fundadas en el Distrito Federal al amparo de los organismos republicanos, en el que ejercerán Jesús Bernárdez Gómez en aquella etapa embrionaria y, ya a partir de 1946, Concepción Pazo Álvarez. Exigua sería también la presencia de docentes gallegos en el Instituto Luis Vives-Colegio Español de México, de cuyo claustro formarán parte, desde que se funda el centro a iniciativa del SERE en agosto de 1939, Lorenzo García Méndez, Luís Soto Fernández, Arturo Souto Feijoo y Luisa Viqueira Landa. Víctimas de condiciones laborales precarias y de los bajos sueldos, en el futuro la inserción laboral de muchos de estos docentes, en particular de los maestros, sería a través de profesiones desligadas de la enseñanza (empresarios o representantes de la industria química y farmacéutica, viajeros de comercio, etc.), que, eventualmente, compaginan con la docencia. Mejor suerte profesional correrán, no obstante, aquellos que habían sido profesores universitarios en España, pues encontrarían en México las condiciones adecuadas para dar continuidad a sus carreras, ingresando en instituciones universitarias y de investigación mexicanas, a las que también accederían con cierta facilidad bastantes profesores de educación secundaria. En su condición de centro de estudios superiores creado, en 1938, para dar cobijo a la elite de la intelectualidad española exiliada en el país, la Casa de España en México, pronto rebautizada como Colegio de México, ofrecerá un incipiente acomodo laboral a un nutrido número de profesores gallegos que, con el transcurso del tiempo, desarrollarían actividades docentes e investigadoras en la Universidad Nacional Autónoma de México —o en otras universidades—, en el Instituto Politécnico Nacional, en la Escuela Normal Superior, etc.

⁴⁶ Sandra García de Fez, «Una escuela desconocida del exilio: La polémica en torno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 17 (2011): 215.

Hubiesen o no pasado antes por el Colegio de México, desempeñaron labores docentes en centros superiores y universitarios mexicanos de forma estable: Jesús Bal y Gay, Jesús Bernárdez Gómez, Jesús Dopico Ferreiro, Bibiano Fernández Osorio-Tafall, Lorenzo García Méndez, Ramón Iglesia Parga, Xoán López Durá, Alejandro Otero Fernández, Víctor Rico González, Joaquín Seijo Alonso y Carmen Viqueira Landa.

El exilio docente gallego en los EE.UU. tuvo la peculiaridad de ser específicamente universitario, un fenómeno derivado de la muy selectiva política migratoria del país, especialmente celosa en lo concerniente a los antecedentes ideológicos de los republicanos solicitantes de asilo y particularmente interesada en un refugiado perteneciente a la elite intelectual. Con todo, lograrán entrar y establecerse permanentemente como profesores en los EE.UU., gracias, según en qué casos, a la intermediación de las Sociedades Hispánicas Confederadas de Nueva York o del hispanista Américo Castro, diez personas,⁴⁷ algunas de las cuales habían desarrollado una relevante actividad política en el período republicano: Emilio González López había sido diputado en Cortes por Izquierda Republicana, Eugenio Fernández Granell había militado en el Partido Obrero de Unificación Marxista, y Ernesto Pérez Guerra, antiguo miembro del Servicio de Información de la República, llevaba algún tiempo en el país en misión oficial, donde lo sorprenderá el final de la guerra. Una vez radicados en los EE.UU., la labor académica, intelectual y publicista, siempre ligada a sus raíces culturales gallegas, que realizaron Emilio González López, Ramón Martínez López y Ernesto Pérez Guerra destacó de manera sobresaliente. Además, en el ámbito artístico fueron muy relevantes las aportaciones de Eugenio Fernández Granell y José Rubia Barcia.⁴⁸

⁴⁷ En torno al momento de la derrota republicana: Eugenio Fernández Granell (tras un periplo por la República Dominicana, Guatemala y Puerto Rico), Emilio González López (vía directa desde Francia), Ramón Martínez López (tras ejercer en la Universidad de Buenos Aires durante breve tiempo), Ernesto Pérez Guerra y José Rubia Barcia (procedente de Cuba). En 1937 había arribado a los EE. UU. Hernán Poza Juncal, por las circunstancias ya referidas anteriormente. Ramón Iglesia Parga llegará al país, procedente de México, a principios de la década de 1940 para ejercer la docencia universitaria de forma intermitente. En 1946 y 1947, respectivamente, se instalarían, también como profesores universitarios, los hermanos Leonardo (desde Cuba) y Enrique (desde Galicia) Santamarina. Igualmente, en 1947 se establecerá el maestro y pedagogo José Otero Espasandín, pero no como profesor universitario.

⁴⁸ Una valiosa contribución reciente sobre esta cuestión es de la autoría del profesor Álex Alonso Nogueira, «Alén da lúa de alén mar: traxectorias dos intelectuais galegos exiliados en Nova York»,

Salvo los casos peculiares de la República Dominicana de Rafael Leónidas Trujillo y de, en alguna medida, Chile, los restantes países americanos a los que arribaron los exiliados gallegos tras la derrota militar republicana distintos a los reseñados con anterioridad fueron generalmente destinos por accidente (falta de plazas en los principales vapores de evacuación, etc.) o a los que llegaron en segunda instancia buscando mejores condiciones de vida después de algún ensayo anterior en otros lugares. Además, se trataba de países con los que no existía una relación migratoria previa más o menos intensa que contribuyese a añadir algún factor de atracción o vínculo. Por tales motivos, el exilio de los docentes gallegos en otros emplazamientos americanos resultó un fenómeno anecdótico. En la República Dominicana se estableció de forma duradera el polémico José Almoina Mateos. En Chile, bien entrada la década de 1940, lo hará Celso Manuel Garrido González, con posterioridad a su aventura argentina. En Panamá, se afincarán Francisca López del Río, vía República Dominicana, en 1940, e Ignacio Herrero Fuentes, en 1941, para ocupar una plaza universitaria tras pasar seis años en Cuba. También de Cuba se marchará el catedrático Sebastián González García-Paz para arraigar, ganándose el pan diario como profesor universitario, en Puerto Rico, adonde dos años después, en 1939, llegará igualmente Francisco Vázquez Díaz. En Venezuela se instalará, en 1939, el profesor de la Universidad de Madrid Leoncio Jaso Roldán y, ya en 1958, el maestro Xosé Velo Mosquera.

En parecidos términos se puede abordar el exilio galaico en los países de Europa, en los que la presencia de docentes gallegos fue episódica, pese a la proximidad geográfica, como consecuencia tanto de la consabida coyuntura geopolítica de preguerra y el talante hostil hacia los refugiados republicanos —incluso de los gobiernos democráticos—, como, una vez más, de la ausencia de una práctica migratoria consolidada y vinculante que pudiese servir de factor coadyuvante. En el vecino Portugal se refugiará, hasta 1947, el maestro Armando Fernández Mazas. En Francia se quedarán los maestros Luis Bazal Rodríguez y Rafael Ochoa Carrasco, y también Manuel Macías Martínez Risco, quien dará continuidad en el país a su carrera de profesor universita-

en *Emigración e exilio nos Estados Unidos de América: experiencias de Galicia e Azores*, coords. Alberto Pena, Mário Mesquita y Paula Vicente (Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2015), 135-156.

rio. En Gran Bretaña se establecerá el catedrático Manuel A. Raimúndez Fernández, trabajando como publicista. En Suiza lo hará por breve tiempo el catedrático compostelano con profundas conexiones institucionalistas Manuel Varela Radío, y en Italia, toda su vida, como funcionario de la FAO, José María Domínguez García. Y, en su condición de militantes comunistas, los maestros Nieves Álvarez González y Justo Nogueira Gordaliza se irán a la URSS, en donde desarrollarán una dilatada labor docente en varias escuelas.

CODA

Da título a este ensayo, como a uno de sus capítulos, un verso del poema «Pra A Habana!», perteneciente a *Follas novas* (1880), de Rosalía de Castro. El poemario había podido ver la luz gracias al subsidio de la Sociedad de Beneficencia de Naturales de Galicia en La Habana, institución de emigrantes de la que la excelsa poeta gallega era socia honoraria desde tan solo un mes después de su fundación formal, en diciembre de 1871. La popularidad y la admiración de las que Rosalía de Castro gozaba en tierras de ultramar, evidenciadas en su rápido madrinazgo de la entidad habanera, habían tenido su origen en la publicación de *Cantares gallegos* en 1863, un libro en el que ya habían quedado patentes tanto la inquietud de su autora por el problema de la emigración como una tesitura poética inédita, preocupada tanto por acoger y registrar la propia voz y sentir de los emigrantes, como por erigirse en atalaya ilustrada de estampa y denuncia. La misma fórmula se repetirá años después en *Follas novas*, y son un buen ejemplo de ello los versos «¡Ánimo, compañeiros! / Toda a terra é dos homes», en los que la voz poética la ejerce un emigrante que, a punto de iniciar su travesía desde Galicia por el abismo del océano Atlántico, transforma su angustia en una proclama de arrojo que encierra un universo de esperanzas.

Parecida disposición debieron de adoptar los exiliados republicanos gallegos en el momento de la partida, quienes proyectaron sus esperanzas personales y colectivas hacia tierras —familiares, en ocasiones— al otro lado del Atlántico. Allí, en soledad o al arrimo correligionario de otros exiliados —y a veces de las comunidades de emigrantes—, muchos de ellos pondrán todo su talento y capacidad de trabajo al servicio de una tarea que tendría por objeto mantener vivo y dar continuidad al

proyecto político y cultural republicano y galleguista. Bastantes integrantes del gremio de los docentes serán los primeros en darse cuenta de la responsabilidad que la Historia había puesto encima de sus espaldas e incorporarán a sus vidas este proyecto.

Como se ha dicho anteriormente, el exilio gallego, al igual que el español, fue eminentemente mexicano, si se atiende a criterios con base en argumentos estrictamente cuantitativos, pero, a la hora de determinar protagonismos, es al argentino al que corresponde otorgar —y así se ha hecho hasta el momento en el campo académico— una mayor preeminencia. No en vano, en Buenos Aires tuvo lugar el grueso de la actividad cultural y política galleguista de nuestro exilio. No obstante, justo es reconocer, a los transterrados de otros países, contribuciones sobresalientes. El Consello de Galiza —el Gobierno gallego en el exilio— tendrá su sede en Buenos Aires, pero contará con la cooperación de representantes en otros lugares de América, un servicio que prestarán, precisamente, docentes: Celso Garrido, en Chile; Gerardo Álvarez Gallego, en Cuba; Carlos Velo y Juan L. Durá en México; y Lois Tobío, en Montevideo. Idéntica perspectiva conviene aplicar al ámbito cultural. Si, en rigor, no se puede hablar de un absoluto hiato cultural gallego en las décadas de 1940 y 1950, fue gracias a la intensa actividad de los exiliados en los países americanos, muchos de los cuales habían trabajado en la enseñanza. Este deslumbrante y granítico monumento de creatividad, inteligencia y saber tuvieron que realizarlo, no obstante, como se quejará el pintor Luís Seoane en 1947, sin una finalidad clara y precisa, y al margen de la realidad que debiera servirles de referencia, «pintando y dibujando del recuerdo». Un tremendo drama —«una gran desgracia», en palabras de este insigne representante del exilio gallego—, solo atenuado por la esperanza de que algún día, como la botella lanzada al mar por el naufrago, el mensaje emitido fuese leído al otro lado del océano. Destaponada ya la botella, en esa tarea estamos todavía hoy tantos años después.⁴⁹

⁴⁹ Aunque fue y es una tarea colectiva en la que participaron y participan aún múltiples actores, justo es reconocer que, en el proceso de recuperación del discurso del exilio gallego, ha habido un protagonista pionero y singular, Isaac Díaz Pardo, quien, a través de la editorial Ediciós do Castro y de otras iniciativas, rescató una parte sustantiva de aquel inmenso legado.

Nota sobre el autor

GREGORIO FERREIRO FENTE es profesor de educación secundaria. Licenciado en Filología Gallego-Portuguesa, una parte sustancial de su labor de investigación se ha centrado en el campo del exilio republicano gallego, con especial predilección por el exilio literario. Es autor de libros, artículos y ensayos biográficos, así como de ediciones de obras de escritores gallegos exiliados. Fue profesor en la Universidad de Granada. Actualmente trabaja como asesor técnico docente en el Gobierno gallego, donde realiza proyectos de planificación lingüística. También es profesor colaborador del Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) de Galicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Montero, Xesús y Miro Villar. *Guerra civil (1936-1939) e literatura galega (textos e documentos para unhas xornadas de estudio e debate)*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 1999.
- Alonso Montero, Xesús. *Intelectuales marxistas e militantes comunistas en Galicia (1926-2006)*. Vigo: Xerais, 2007.
- Alonso Nogueira, Álex. «Alén da lúa de alén mar: traxectorias dos intelectuais galegos exiliados en Nova York». En *Emigración e exilio nos Estados Unidos de América: experiencias de Galicia e Azores*, coordinado por Alberto Pena, Mário Mesquita y Paula Vicente, 135-156. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2015.
- Alted Vigil, Alicia. *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*. Madrid: Aguilar, 2005.
- Álvarez Gila, Óscar. «¿Exilio vasco, exilios vascos? Imágenes y debates entre la historia y la memoria». En *Os exilios ibéricos: unha ollada comparada. Nos 70 anos da fundación do Consello de Galiza*, editado por Ramón Villares y Xosé M. Núñez Seixas, 293-327. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2017.
- Castelao. *Galicia mártir*. Madrid-Valencia: Ediciones Españolas, 1937.
- Cátedra del Exilio. Proyecto «Exiliados en México. Política y sociabilidad». Centro de Investigaciones Históricas de la Democracia Española de la UNED. <https://exiliadosmexico.blogspot.com>.
- Cid Fernández, Xosé Manuel. «Represión injustificada en la retaguardia franquista. Las víctimas de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Ourense». En *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades*, editado por Teresa González Pérez, 105-121. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.

- Costa Rico, Antón. *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo: Xerais, 2004.
- Costa Rico, Antón. «Os ensinantes galegos e o 36. Os mortos e os exiliados». En *A II República e a Guerra Civil: actas dos traballos presentados ao II Congreso da Memoria, Culleredo, 1 a 3 de decembro de 2005*, compilado por Enrique Barrera *et al.*, 487-521. S.l.: Asociación Cultural Memoria Histórica Democrática, 2006.
- Cruz Orozco, José Ignacio. «Maestros y colegios en el exilio republicano de 1939». En *Mestres i exili: jornades d'estudi i reflexió*, editado por Conrad Vilanaou y Josep Monserrat, 11-31. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2002.
- Díaz, Hernán M. *Historia de la Federación de Sociedades Gallegas: identidades políticas y prácticas militantes*. Buenos Aires: Fundación Sotelo Blanco-Biblos, 2007.
- Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*, volúmenes I, II, III y IV, editado por Manuel Aznar Soler y José-Ramón López García. Sevilla: Biblioteca del Exilio-Renacimiento, 2016.
- Dieste, Rafael. *Obras completas, tomo v: epistolario*, editado por Xosé Luís Axeitos. Sada-A Coruña: Ediciós do Castro, 1995.
- Domingo Cuadriello, Jorge. *El exilio republicano español en Cuba*. Madrid: Siglo XXI, 2009.
- Duarte, Ángel. «“Dolça Catalunya. Patria del meu cor!”». Glosas al exilio catalanista de primera hora». En *Os exilios ibéricos: unha ollada comparada. Nos 70 anos da fundación do Consello de Galiza*, editado por Ramón Villares y Xosé M. Núñez Seixas, 329-354. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2017.
- Fernández Santander, Carlos. *Alzamiento y guerra civil en Galicia (1936-1939)*, tomo I. Sada: Ediciós do Castro, 2000.
- Ferreiro Fente, Gregorio. «Xosé Otero Espasandín: literatura e exilio». En Xosé Otero Espasandín, *Obra galega*, editado por María Cuquejo Enríquez, 28-41. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades-Xunta de Galicia, 2006.
- García de Fez, Sandra. «Una escuela desconocida del exilio: La polémica en torno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 17 (2011): 213-235. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/244810/327837>.
- Gurriarán, Ricardo. *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago de Compostela (1900-1940). Do influxo institucionista e a JAE á depuración do profesorado*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2006.

- Loita: órgano de Hermandad Gallega* [ed. facsimilar]. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 1999.
- Marquès, Salomó. *L'exili dels Mestres (1939-1975)*. Girona: Universitat de Girona-Llibres del Segle, 1995.
- Martínez González, Xurxo. *Luis Soto: a xeira pola unidade galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2011.
- Martínez Pereda, Lucio. «La depuración franquista del Instituto de Vigo: una primera aproximación». *Glaucofis. Boletín del Instituto de Estudios Vigueses* 14 (2008/2009): 183-208.
- Míguez Macho, Antonio. *O que fixemos en Galicia. Ensaio sobre o concepto de práctica xenocida*. Ourense: Difusora de Letras, Artes e Ideas, 2009.
- Negrín Fajardo, Olegario. «La depuración franquista del profesorado en los institutos de segunda enseñanza de España (1937-1943). Estudio cuantitativo para Galicia». *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 10 (2006): 59-99.
- Núñez Seixas, Xosé M. «Itinerarios exiliados. Sobre a especificidade do exilio galego de 1936». En *O soño da Galiza ideal. Estudos sobre exiliados e emigrantes galegos*, 69-125. Vigo: Editorial Galaxia, 2016.
- Ortuño Martínez, Bárbara. *Hacia el hondo bajo fondo... Inmigrantes y exiliados en Buenos Aires tras la Guerra Civil española*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2018.
- Pena Rodríguez, Alberto. «Galeguismo, franquismo e salazarismo. A colonia e os intelectuais galegos en Portugal durante a Guerra Civil española». En *Os exilios ibéricos: unha ollada comparada. Nos 70 anos da fundación do Consello de Galiza*, editado por Ramón Villares y Xosé M. Núñez Seixas, 357-380. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2017.
- Pereira Martínez, Carlos. «A represión en Culleredo: unha aproximación inicial». En *A represión franquista en Galicia: Actas dos traballos presentados ao Congreso da Memoria. Narón, 4 a 7 de decembro de 2003*, compilado por Enrique Barrera Beitia et al. 463-499. Narón: Asociación Cultural Memoria Histórica Democrática, 2005.
- Proyecto de investigación «Nomes e Voces». Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela y Universidade de Vigo. <http://vitimas.nomesevoces.net>.
- Rubia Barcia, José. *Unha vida contada*, editado por José Manuel González Herrán. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2014.
- Somoza Cayado, Antonio, Andrés Domínguez Almansa y Lorenzo Fernández Prieto. «La génesis del Régimen franquista en Galicia: aniquilación política y destrucción de la sociedad civil (1936-1939)». En *La dictadura franquista: la institucionalització d'un réim*, dirigido por Antoni Segura, Andreu Ma-

- yayo y Teresa Abelló, 53-68. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2012.
- Vázquez González, Alexandre. *Emigrantes galegos, transportes e remesas (1830-1930)*. S.l.: Consello da Cultura Galega / Fundación Barrié, 2015.
- Vázquez Matos, Dania. «La Escuela Libre de La Habana: vivero de inquietudes y desvelos renovadores». En *La Literatura y la Cultura del exilio republicano español de 1939: Actas del IV Coloquio Internacional*, s/p. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckh0z4>.
- Velasco Martínez, Luis. «Fascismo de ultramar: la proyección del falangismo en la comunidad española del Río de la Plata (1936-1940)». Memoria para optar al grado de licenciado, Universidad de Santiago de Compostela, 2015.
- Vera Jiménez, Fernando. «Cubanos en la Guerra Civil española. La presencia de voluntarios en las Brigadas Internacionales y el Ejército Popular de la República». *Revista Complutense de Historia de América* 25 (1999): 295-321.
- Villares, Ramón. «O Consello de Galiza na estratexia dos exilios ibéricos, 1939-1950». En *Os exilios ibéricos: unha ollada comparada. Nos 70 anos da fundación do Consello de Galiza*, editado por Ramón Villares y Xosé M. Núñez Seixas, 15-93. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2017.
- VV.AA. *Actas do Congreso Internacional «O exilio galego» (do 24 ao 29 de setembro de 2001)* [CD]. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2006.
- VV.AA. *Repertorio biobibliográfico do exilio galego: unha achega* [CD]. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2006.
- VV.AA. *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*, volúmenes I, II, III y IV, editado por Manuel Aznar Soler y José-Ramón López García. Sevilla: Biblioteca del Exilio-Renacimiento, 2016.
- VV.AA. *Os exilios ibéricos: unha ollada comparada. Nos 70 anos da fundación do Consello de Galiza*, editado por Ramón Villares y Xosé M. Núñez Seixas. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2017.

Fuentes

Arquivo da Emigración do Consello da Cultura Galega.⁵⁰

⁵⁰ Mi sincero agradecimiento a Carolina García Borrazás y Teresa García Domínguez; también a Emilia García López, responsable de Acción Exterior del Consello da Cultura Galega.

ESCENARIOS DOMINICANOS DE LA ESCUELA REPUBLICANA EN EL EXILIO, 1939-1945

Dominican scenes of the republican school in the exile, 1939-1945

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos[&]

Fecha de recepción: 20/05/2018 • Fecha de aceptación: 27/07/2018

Resumen. Este escrito describe la participación de los refugiados españoles en la enseñanza dominicana entre 1939 y 1945, lapso en el que arribaron y partieron los casi cuatro mil exilados que recibió la República Dominicana. Se trata de un estudio preliminar que procura, por una parte, ampliar el conocimiento sobre el impacto y la obra de los republicanos españoles en el país (trayendo a la luz referencias sobre los centros escolares que establecieron —que fueron 29 y no 6 como ha solido creerse—, así como apreciaciones sobre su participación dentro del sistema escolar dominicano), al tiempo que intenta, por otra, comprender los procesos de apropiación sociocultural de la escuela republicana en el exilio que tomaron lugar en la sociedad dominicana de entonces.

Palabras clave: Apropiación social de los proyectos escolares; Enseñantes refugiados; Refugiados enseñantes; dictadura trujillista.

Abstract. *This paper describes the participation of Spanish refugees in Dominican education between 1939 and 1945, during which time almost 4,000 exiles arrived in the Dominican Republic. It is a preliminary study that seeks, on the one hand, to add to our knowledge of the impact and the work of the Spanish Republicans in the country, bringing to light references about the schools they established —which totalled 29 and not 6, as was believed— as well as an appreciation of their participation in the Dominican school system. We also attempt to understand the processes of sociocultural appropriation of the republican school in exile that took place in the Dominican society of the time.*

Keywords: *Social appropriation of school projects; Refugee teachers; Teachers refugees; Trujillo's dictatorship.*

[&] Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Ex Rancho Los Uribe, Santa Cruz Atzacapotzaltongo, Toluca, Estado de México. j_alfonseca@yahoo.es.

INTRODUCCIÓN

Frente a un campo temático cuya producción se ha dedicado centralmente al recuento de experiencias de desarrollo de instituciones escolares estables, duraderas y pedagógicamente perfiladas —como los emblemáticos colegios e institutos establecidos por los refugiados españoles de 1939 en México, Colombia, Chile y Venezuela—,¹ la historia de los proyectos de aquellos que llegaron a Santo Domingo destaca por su carácter difuso, efímero y disperso, mostrándose factualmente al investigador más como una constelación de escenarios sueltos, difíciles de penetrar analíticamente, que como materia susceptible de reconstrucción documentada. Baste señalar que sólo uno, entre los casi treinta proyectos escolares que he referido en otra parte,² alcanzó a legar documentación suficiente como para ser reconstruido.³

Es la resistencia empírica del objeto de conocimiento la que nos lleva a sólo comprometer en este escrito una descripción sumaria de los escenarios donde los refugiados desarrollaron procesos de enseñanza en la República Dominicana, nación que constituyó el segundo destino americano en importancia dentro de la diáspora global del exilio, y en donde el colectivo republicano vivió una experiencia marcadamente diferente de la vivida en las restantes sociedades americanas. Como lo señaló en sus *Memorias* Vicente Llorens Castillo, sin duda el primer his-

¹ José Ignacio Cruz, *La educación republicana en América, (1939-1982)* (Valencia: Generalitat Valenciana, 1994); Claudio Lozano Seijas (ed.), *1939, el exilio pedagógico. Estudios sobre el exilio pedagógico republicano español de 1939* (Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1999); Salomó Marqués Sureda y José Martín Frechilla, *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela* (Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2002); María Eugenia Martínez Gorroño, «La educación en la Colombia liberal de los años 30 y 40: la trascendente contribución del exilio español consecuencia de la guerra civil de 1936-1939», *Migraciones & Exilios* 4 (2003): 9-30; Juan José Reyes, «Escuelas, maestros y pedagogos», en *El exilio español en México, 1939-1982* (México: Ediciones Salvat-Fondo de Cultura Económica, 1982), 177-205.

² Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos, *El incidente del trasatlántico Cuba. Una historia del exilio republicano español en la sociedad dominicana, 1938-1944* (Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2012).

³ Se trató del *Instituto-Escuela* fundado en la ciudad de Santo Domingo por la educadora valenciana Guillermina Medrano Aranda en 1941. Ver: Guillermina Medrano de Supervía, «Mi exilio en la República Dominicana: una obra educativa y varias mujeres ejemplares», en *Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe 1939-1989* (A Coruña: Edicions Do Castro, 1991), 345-355; Guillermina Medrano y José Ignacio Cruz, *Experiencia de una maestra republicana* (Valencia: Publicaciones de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1998); Antares Ruíz del Árbol Cana, *Hacer España en América, Guillermina Medrano Aranda (1912-2005): la pervivencia del Magisterio Republicano en el exilio americano* (Santo Domingo: Academia Dominicana de la Historia, 2015).

torizador de este segmento del exilio: «Casi podría decirse sin faltar gran cosa a la verdad que los emigrados españoles en América nos dividimos en dos grupos: el de los que vivieron en otras partes y el de los que estuvimos algún tiempo en Santo Domingo».⁴

¿Por qué polarizaba Llorens de modo tan rotundo la experiencia colectiva de los refugiados de la Guerra Civil en América? ¿Que hizo que la historia de los que estuvieron en Santo Domingo fuese tan especial y diferente?

He descrito esa experiencia en la obra antes citada.⁵ Poniendo en el menor número de palabras sus principales conclusiones, destacaría el hecho de que los refugiados españoles arribaron a la sociedad dominicana por gestión expresa del gobierno trujillista en el marco de una paradójica política exterior en la que un régimen totalitario, ávido de limpiar su imagen internacional, promovió la llegada masiva de un colectivo políticamente opuesto a sus formas de dominación. Esa política de imagen databa de inicios de la Guerra Civil y tuvo un repunte importante con la Conferencia de Evian (1938) sobre los refugiados centroeuropeos desplazados por el ascenso nazi. La llegada de los republicanos se vincula estrechamente con los correlatos de la Conferencia de Evian y fue un proceso en el que primó la desorganización, por mucho que la historiografía especializada afirme conexiones con el racismo anti-haitiano, el hispanismo y el interés demográfico.

Una vez en el país, los refugiados se volvieron un problema social de tal magnitud en cuanto a evidenciar la limitada capacidad dominicana para absorber refugiados y la desproporcionada oferta hecha en Evian de recibir hasta cien mil, que el régimen forzó su ida al campo, comenzando a poblarse las Colonias Agrícolas.⁶ A los pocos meses de

⁴ Vicente Llorens, *Memorias de una emigración* (Barcelona: Ariel, 1975), 11.

⁵ Alfonseca, *El incidente del trasatlántico Cuba*.

⁶ Datando de 1907, el proyecto de colonización agrícola en tierras del Estado cobró fuerza durante la dictadura trujillista (1930-1961), que las insertó dentro de un plan de contención cultural del enemigo negro (principalmente Haití), en la región fronteriza y en zonas de inmigración de trabajadores agrícolas de color, como los ingenios azucareros del este del país. De hecho, las negociaciones establecidas para la inmigración de refugiados españoles contemplaron el arribo de algunos contingentes como colonos. Las Colonias a las que arribaron fueron: Juan de Herrera, Libertador y San Rafael de El Llano en la región fronteriza con Haití; Constanza, La Cumbre y Medina en la región central, y Pedro Sánchez y Villa Trujillo en las llanuras azucareras del este. Ver: Alfonseca, *El incidente del trasatlántico Cuba*, 160-179.

arribar, la situación del colectivo reclamaba la evacuación urgente pues no existían condiciones para que se adaptase a la realidad laboral dominicana. El régimen propició su salida parapetándose en un discurso ideológico basado en la «decepción inmigratoria». Empero, el ingreso de los EE.UU. a la Segunda Guerra Mundial tornó la navegación civil en el Mar Caribe algo escaso y muy peligroso, con lo cual los que permanecieron en el país, viviendo de modo precario, no lograron abandonarlo hasta casi el final de la guerra, en 1944.

En el ínterin, los refugiados lucharon desesperadamente por adaptarse a la vida dominicana, fuese con base en las ayudas humanitarias que recibirían, fuese con base en una inserción generalmente inestable y precaria en el mercado de trabajo. Como veremos decir líneas adelante al historiador Roberto Cassá, aunque los mantendría colectivamente asediados en los aciagos años 1940-1943, Trujillo explotaría su presencia como producto de vocación democrática, empleándolos en distintas tareas de elevación del servicio público. Como todos los dominicanos por aquellos días, los refugiados se vieron también obligados a los ritos del modelo de dominación (la loa obligada al Benefactor, que, en su caso particular, dio vida al discurso del agradecimiento por la hospitalidad humanitaria y la vocación de devolver y contribuir con la vida dominicana) trazando ciertas políticas de alianza estratégica en sus relaciones con el régimen.

La divisoria establecida por Llorens es palpable en las dinámicas que enmarcaron la gestación de proyectos de enseñanza por parte de los refugiados en la República Dominicana. Lo breve de su permanencia en el país, la dispersión del colectivo refugiado por el territorio, la precariedad que caracterizó sus intentos de sobrevivir y adaptarse a la vida dominicana, y la lógica de su inserción política en el orden de dominación dictatorial imperante fueron factores que definieron la naturaleza, el alcance y las condiciones de visibilidad de sus proyectos de enseñanza, según veremos al tratar los distintos escenarios en que los refugiados desarrollaron tales actividades.

La sociedad dominicana derivó hondos aportes del involucramiento de los refugiados en la esfera de la enseñanza y de la cultura en general. Sobre éstos existe en el presente cierta producción analítica que, empero, dista de haber profundizado sus muchos aspectos y que, incluso,

parece haberse conformado con los hallazgos y las crónicas existentes. No dejan de citarse los emblemáticos aportes intelectuales realizados en el campo de la cultura, como la creación de la Escuela Nacional de Bellas Artes, el Teatro Escuela de Arte Nacional, el Conservatorio Nacional de Música y Declamación, la Escuela Diplomática y Consular, etc., lo mismo que su renovadora presencia en la vieja Universidad de Santo Domingo, rival de la de San Carlos de Lima en el reconocimiento de primicias en América. Sin embargo, poco se ha enfrentado el estudio de su involucramiento con las instituciones escolares básicas, con la divulgación de ideas en torno a la pedagogía y la escuela o con su desempeño dentro de las estructuras encargadas del diseño del sistema de enseñanza público dominicano.

Como veremos, en su esfuerzo por sobrevivir en las estrecheces del mercado social dominicano, los llegados animaron cerca de treinta proyectos escolares de carácter privado, al tiempo que ejercieron en instituciones dominicanas de enseñanza media y superior (tanto públicas como privadas) o se especializaron en la enseñanza particular a domicilio.

Este trabajo pretende abonar coordenadas útiles para la necesaria labor de profundización que habrán de desarrollar seguramente otros, deseablemente desde perspectivas que persigan no sólo situar las trayectorias americanas de la *España peregrina*, sino lo que significó la presencia de los refugiados en el mundo de la enseñanza dominicana.

ENSEÑANTES REFUGIADOS Y REFUGIADOS ENSEÑANTES: LA DINÁMICA POLÍTICA, SOCIAL Y DEMOGRÁFICA DE LOS MAESTROS REPUBLICANOS EN LA SOCIEDAD DOMINICANA, 1939-1945

Como figura retórica, el retruécano Enseñante Refugiado-Refugiado Enseñante encierra una realidad central que permitirá introducir aquí una breve visión de las grandes dinámicas sociopolíticas que enmarcaron la historia de los procesos educativos que gestaron o en los que se insertaron los exiliados.

Personas que enseñaban y se refugiaron /personas que se refugiaron y enseñaron. Dos formas de trayectoria constitutiva del cuerpo de enseñantes republicanos que laboró en el país, en gran medida determina-

das por la penuria que generalmente arropó a este segmento del exilio, sin instituciones de auxilio relevantes, inmerso en un mercado social y laboral muy estrecho y sometido a la animosidad de un régimen que jugó sagazmente con su presencia en el país exhibiéndola como galardón de adhesión a principios humanitarios, aunque induciendo su salida paulatina del territorio nacional.

Según la nómina conformada por González Tejera con base en registros del Negociado de Inmigración, 129 personas expresaron a la autoridad dominicana tener por ocupación la enseñanza.⁷ Sometida a correcciones basadas en esa misma fuente, la nómina podría hacerse crecer a poco más de 140 enseñantes (ver listados anexos).

Las definiciones dadas a los agentes del Negociado de Inmigración dejan ver un abigarrado conjunto de especializaciones docentes. Sin embargo, sometiéndolas a una labor de crítica con el fin de arribar a conceptos más generales, emerge el siguiente escenario:

Cuadro 1. Maestros, profesores e inspectores refugiados en la República Dominicana, 1940

| | |
|-------------------------------|-----|
| Maestros de Primera Enseñanza | 84 |
| Profesores de Instituto | 54 |
| Inspectores | 2 |
| Total | 140 |

Fuente: Elaboración propia a partir de censos diversos.

El primer grupo integra los llamados Maestros Nacionales,⁸ definición que no siempre se consigna en los registros migratorios, que frecuentemente sólo señalan «maestro» o «maestro de escuela». Entre ellos figuran personalidades de interés en la escena pedagógica y

⁷ Natalia González Tejera, «Nómina de republicanos españoles refugiados en República Dominicana (1940-1941)», *Boletín del Archivo General de la Nación* 38, no. 135 (2013): 33-154.

⁸ Los Maestros Nacionales eran aquellos adscritos laboralmente al sistema escolar sostenido por el gobierno de España y suponían, desde antes de la segunda República, la posesión de un título de magisterio obtenido en una Escuela Normal. Quizá algunos hubiesen obtenido ese grado en el lapso republicano con el llamado Plan Profesional, lo que suponía una mayor formación.

política española de la primera enseñanza hacia 1939, como Ramón Costa Jou y Josep Alcobé Biosca, figuras del movimiento freinetista en Lleida a inicios de los años treinta; Juan Campa Claverol y José Xena Torrents, maestros racionalistas; además de señalados cuadros radicales de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE),⁹ entre los que se cuentan los hermanos José y Eduardo Bárzana Bárzana, Francisco Querol Amorós y Félix Artero Bernard. El segundo grupo integra un espectro de calificaciones más amplio, que va desde los profesores en Institutos de Segunda Enseñanza en general hasta los de Escuelas de Comercio y de Artes y Oficios. El tercero se formó con los Inspectores de Primera Enseñanza Luis Alaminos Peña y Fernando Sainz Ruiz.

Dos terceras partes de los enseñantes que integran la nómina eran hombres, cosa que llama la atención dado el grado de feminización del magisterio que primaba entonces en España, pero que puede explicarse en el hecho de que fuesen generalmente los jefes de familia quienes tramitasen el permiso de residencia por los costos que comportaba.¹⁰

Tres de cada diez de esos enseñantes lograron desarrollar labores remuneradas coherentes con su perfil profesional, fuese como instructores a domicilio, como maestros en escuelas de los propios refugiados o en escuelas dominicanas; algunos, incluso, pudieron insertarse en posi-

⁹ Sindicato magisterial nacional nacido en junio de 1931 a partir de la reunión de distintas agrupaciones de maestros. En la definición de De Luis: «La Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), que agrupaba fundamentalmente a docentes de ideología socialista, contaba con un grupo significativo de maestros y profesores comunistas, algunos republicanos de izquierdas, y que había desempeñado un papel fundamental a lo largo del quinquenio republicano, se convirtió durante la guerra civil en el sindicato mayoritario y casi hegemónico —con la excepción de los anarquistas, que mantuvieron su propia y minoritaria organización sindical— de la enseñanza en España. Acabado el conflicto bélico —y durante su transcurso—, la represión franquista se centró en los militantes de la FETE». Francisco de Luis Martín, «El exilio de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza en México (1939-1949)», *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos* 63 (2016): 207.

¹⁰ El trámite costaba 6 dólares, lo que equivalía, por ejemplo, a dos meses del subsidio que entregaba la Junta de Auxilio a los Refugiados Españoles (JARE en lo sucesivo) a los dependientes de la misma. El caso de algunos matrimonios de enseñantes —como el de Luis Leal y Pilar Munárriz o Ángel Pingarrón y Marta Benito— corrobora esta impresión, pues sólo los hombres figuran en el registro migratorio. La JARE fue fundada en Francia en julio de 1939 por la Diputación Permanente de las Cortes Republicanas en el exilio y dispuso de fondos del gobierno republicano para auxiliar y facilitar las condiciones de vida de los refugiados de la guerra civil. En Santo Domingo tuvo una delegación de representantes que canalizaban las ayudas que se recibían desde México.

ciones de diseño dentro del servicio escolar público, o se especializaron como divulgadores de temas pedagógicos en la prensa periódica.

Por derivar de una fuente parcial, que comprende sólo poco más de la mitad de los llegados (51.9%), la nómina que comentamos padece de un serio sub-registro.¹¹ Conocer cuántos enseñantes comprendía la mitad restante supone recurrir a múltiples fuentes, menos específicas en lo relativo al perfil profesional pero lo suficientemente veraces como para permitir afirmaciones al respecto.

Valiéndonos de ellas, hemos logrado establecer una segunda nómina de 42 personas que también desempeñaron labores de enseñanza en las formas y los escenarios descritos. En ésta encontramos a educadores con trayectorias probadas en la península, como Guillermina Medrano Aranda, Dolors Canals Farriols, Manuel Cluet Santiveri, Malaquías Gil Arantegui o Aniceto León Garre. Sin embargo, la mayoría de los integrantes de esta segunda nómina cuenta con otras formaciones profesionales y su inserción en el campo de la enseñanza obedece, bien a la necesidad imperiosa de subsistir en el medio dominicano, o bien a la posesión de perfiles que les posibilitaron desempeñarla, como veremos más adelante.

En síntesis, bajo uno u otro trayecto de arribo a la enseñanza, no menos de 85 personas desempeñaron tal tipo de labores en la sociedad dominicana.¹²

¿Por qué se insertaron en el campo de la enseñanza? Evidentemente, en el esfuerzo por vivir y adaptarse a la sociedad a la que arribaban, que tenía grandes limitaciones en términos de mercado laboral, la gran mayoría desplegó tales actividades en el marco de una angustiada situación económica, salvo un pequeño núcleo que pudo acceder a empleos estables en alguno de los proyectos de política cultural que entonces animaba el régimen trujillista, que siempre tuvo claro que el perfil intelectual de los llegados le permitiría hacerlos despegar.

Fue particularmente el caso de quienes se hallaban en las tristemente célebres Colonias Agrícolas del Estado —proyecto insuficiente-

¹¹ Los Permisos de Residencia conservados en el Archivo General de la Nación totalizan 2.046 cédulas. Con base en otras fuentes, hemos arribado a un censo general preliminar que comprende 3.935 personas.

¹² Excluimos deliberadamente de este cálculo —por ser tema ya suficientemente conocido— a los 24 profesores que laboraron en la Universidad de Santo Domingo.

mente planificado, plagado de irregularidades en el manejo de los recursos entregados por los organismos de ayuda al exilio español— a las que fueron a dar grandes contingentes directamente al desembarcar en suelo dominicano, y en las que hubieron de subsistir precariamente hasta que lograron salir del país. Lanzados a roturar terrenos eriazos e insalubres, desprovistos de conocimientos, herramientas, animales y vivienda suficientes, el común de los colonos migraría a los pueblos circundantes en busca de empleo, derrotero en el que muchos ensayaron la enseñanza como medio de subsistencia. Esta dinámica esparció por la geografía dominicana los proyectos de enseñanza de los llegados, hecho que resulta peculiar frente a otras experiencias americanas del exilio. Sin embargo, no era privativa de los radicados en el campo, pues en las ciudades muchos optaron por subsistir como enseñantes por la imposibilidad de hallar empleo en sus campos profesionales.

Los enseñantes

El grueso de las personas de que hablamos laboró en proyectos escolares del propio exilio o en planteles dominicanos. Aunque existió el empleo como enseñantes a domicilio, su extensión es difícil de precisar pues su conocimiento depende de fuentes testimoniales y éstas las han producido sólo un corto número de personas.

Comenzando por la conocida relación de tutoría de José Almoína Mateos con *Ramfis*, el hijo del dictador, el fenómeno de la enseñanza a domicilio fue relativamente frecuente. Ramón Costa Jou, el maestro freinetista que luego pasaría a Cuba y más tarde a México, relata haber sido enseñante privado de los hijos de un industrial de la vieja colonia española, pues éste no «quería que sus hijos [...] tuvieran contacto con los dominicanos, por cuestiones de raza».¹³ Clases particulares de profundización de conocimientos para la presentación de exámenes oficiales proporcionaron la materia a la que varios se dedicaron. Incluso algunas mujeres contratadas como cocineras en domicilios de la vieja colonia española, extendieron sus labores a la educación de menores.¹⁴

¹³ Entrevista a Ramón Costa Jou. PHO/10/84 Archivo de la Palabra del Instituto Nacional de Antropología e Historia (APINAH).

¹⁴ Podrían citarse los casos de Manuel Barberá Roda, Cristina Ulibarri González, Poncio Sabater Casellas y Amelia Quintana Barrón, también tutores en domicilios de la élite burocrática y empre-

Las escuelas del exilio español en la sociedad dominicana

Escuelas creadas por refugiados hubo muchas más de las seis que suelen referirse.¹⁵ En realidad, las establecidas fueron, al menos, 29, como puede apreciarse en el cuadro 2.

Antes de describir los escenarios en que se gestaron esas escuelas, debe destacarse el gran número de localidades donde existieron, rasgo que contrasta con otras experiencias americanas donde los planteles del exilio se concentraron en unas pocas ciudades.¹⁶ A pesar de que casi todas las localidades eran cabecera de provincia (exceptuadas cuatro), se trataba de sencillos poblados de pocos miles de habitantes que distaban de cascos urbanos como el viejo Santo Domingo de Guzmán — la ciudad capital—, Santiago, Puerto Plata o San Pedro de Macorís, donde existía un ambiente propicio a las iniciativas escolares de los llegados.

Las fuentes para reconstruir la historia de esos proyectos son muy escasas. En el común de los casos sólo se cuenta con escuetas notas de prensa que dan aviso de su apertura o que les dedican algún comentario, ignorándose aspectos de interés como la matrícula con que contaron, la pedagogía que practicaron, etc. Casi todos tuvieron una vida corta, fuese porque sus gestores se marchaban del lugar o del país, porque cambiaban de actividad por no poder subsistir con los recursos que proporcionaba la enseñanza, o porque pasaban a integrarse en planteles oficiales. Pocos alcanzaron, por ello, un tercer año actividad, cosa que sólo lograron el Instituto-Escuela de Santo Domingo; la Academia Antillana de San Pedro de Macorís, el Instituto-Escuela Cervantes de La Romana y el Instituto Iberia de Navarrete.

sarial. María Molina, «Republicanos españoles en el Caribe y en México. Tres naciones, tres momentos, un mismo exilio», en 1939, *el exilio pedagógico*, ed. Claudio Lozano (Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1999), 119-133. [Entrevista a Mercedes Sabater], Santo Domingo, 12 de septiembre de 1988, colección personal del autor.

¹⁵ Llorens, *Memorias de una emigración*, 58-60; José del Castillo y Manuel García Arévalo, «La emigración republicana española: aportes a la República Dominicana», en *El exilio republicano español en la sociedad dominicana*, coord. Reina Rosario Fernández (Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2010), 235-268; Salomó Màrques Sureda, «Sobre l'exili del magisteri republicà (1936-39). Reflexions i suggeriments», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 12 (2008): 57.

¹⁶ Ver, por ejemplo: Cruz, *La educación republicana*, 53-100.

Cuadro 2. Escuelas establecidas por los refugiados españoles en la República Dominicana

| Lugar | Nombre del plantel | Director | Planta ^a |
|------------------------|---|----------------------------|---------------------|
| Santo Domingo | Colegio Sagrado Corazón de Jesús. | Enrique Darnell Martí | 5 |
| | Instituto Cristóbal Colón | Juan Pablo García | 23 |
| | Instituto Escuela Juan Pablo Duarte | José María Casasas | 12 |
| | Instituto Escuela | Guillermina Medrano | 6 |
| | Escuela Española | Jesús Abadías Lamuela | 3 |
| | Centro Español Democrático | — | — |
| | Escuela Superior de Ciencias Económicas | Jesús Sorribés Soler | 7 |
| | Sociedad de Arte Dramático | Maruja Fernández de F. | 1 |
| Santiago | Nuevo Instituto Escuela Cervantes | José Rivero Orellana | |
| | Escuela de Arte Dramático | Carola Yonmar | 2 |
| Navarrete | Instituto Iberia | José Giménez Miralles | 1 |
| Puerto Plata | Instituto Luís Vives | Francisco Querol Amorós | — |
| | Academia Renovación | David Arias Rodríguez | 6 |
| Moca | Instituto Escuela Hispanoamericano | Francisco Ruíz Avilés | 2 |
| Salcedo | Colegio España | Gregorio Salanova Orueta | — |
| La Vega | Nueva Institución de Cultura | José Barzana Barzana | 4 |
| San Fco de Macorís | Escuela de Declamación | Emilio Aparicio Martínez | 1 |
| San Pedro de Macorís | Instituto de Estudios Técnicos | Joaquín Hurtado Marhuenda | 7 |
| | n.d. | Luis Espinal | 2 |
| | Academia Benefactor Trujillo | Miguel Arnedo Díaz | 3 |
| | Academia Comercial Antillana | Ángel Pingarrón Hernández | 3 |
| La Romana | Instituto Escuela Cervantes | Tiburcio Millán López | 4 |
| El Seibo | Instituto Hostos | José Alcobé Biosca | 5 |
| Pedro Sánchez | Club Hispanodominicano | José Farreras Borull | — |
| Montecristy | Compañía Escolar de Variedades | Manuel Calvo Cano | — |
| Dajabón | Instituto Generalísimo Trujillo | Dolores de los Ríos Poveda | 7 |
| Las Matas de Farfán | n.d. | Mariano Viñuales Fariñas | 3 |
| San Juan de la Maguana | Escuela de Pintura | Pedro Bargalló Cervelló | — |
| | Academia Comercial Rossetta | José Abella Peset | 2 |

^a Número de enseñantes españoles, excluido el director.

Fuente: «Registro de las escuelas particulares y semioficiales», *Revista de Educación* 57 (1940); Diario *La Nación*.

Ninguno de los proyectos contó con apoyo de los organismos de ayuda al exilio español, como sucedió en México con, por ejemplo, el Colegio Madrid o el Instituto Luis Vives, partiendo la mayoría con recursos de los propios refugiados o de mecenas dominicanos. Sólo dos proyectos tuvieron por sentido instruir a los hijos de los propios refugiados, especializándose casi todos en atender demandas no satisfechas por el sistema escolar nacional. La gran mayoría de las escuelas ofreció varios tipos y niveles de enseñanza, rasgo que también parece ser distintivo de la experiencia dominicana.

Prácticamente todos los proyectos se crearon en el curso de 1940, año en el que arribó al país la mayoría de los refugiados. La eclosión simultánea de los centros en ese lapso habla tanto de las precarias condiciones de vida que enfrentaron, de entrada, los refugiados, como del clima de tensión que recayó sobre ellos tras el rechazo dramático del contingente de 600 personas que arribó a bordo del Cuba el 6 de julio de 1940, cuyo desembarco no fue autorizado por el gobierno dominicano que, oficiosamente, se decía:

sorprendido al encontrarse con que entre los miles de españoles enviados por los comités citados, no se encontraba ningún agricultor propiamente dicho, y que en cambio, de manera sistemática, era enviada a nuestro país una cantidad de inmigrantes francamente indeseables —con muy pocas excepciones— ya que no se trataba meramente de personas cuyas ideas o filiación política les obligaron a salir de España [...] sino de gente de profesión desconocida aún en su propio país, y cuya historia prácticamente comienza con la guerra [...] con títulos y cargos equívocos, que sólo justifican —en algunos casos— papeles de dudosa garantía.¹⁷

Un duro ataque a la identidad y la disposición del colectivo republicano, al que seguirían varios más en la prensa oficialista, que fueron moldeando la discursiva con que comenzaría a representarse públicamente la presencia de los refugiados españoles: la decepción inmigratoria y la peligrosidad política. Cassá ha definido de modo muy preciso el

¹⁷ «Los refugiados del trasatlántico francés «Cuba», en situación muy difícil para poder desembarcar en el país», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 9 de julio de 1940.

marco político que envolvió la acción de los llegados en su esfuerzo por adaptarse a la vida dominicana:

Trujillo se movió con una táctica muy refinada en relación a los españoles. Explotaba su presencia como demostración de vocación democrática y pro-occidental, al tiempo que, desde muy pronto, estrenó el procedimiento de denunciarlos como portadores de ideas extrañas y peligrosas, con el fin de ponerlos a la defensiva y evitar que incidieran en forma negativa sobre la reproducción del poder tiránico [...] Y aunque los sometió a ataques despiadados, no se propuso propiciar su salida masiva, pues el contexto de la Guerra hacía conveniente la prolongación de su presencia [...] En todo momento se planteó utilizar a los refugiados españoles en tareas técnicas, administrativas y culturales, como medio de reciclar la manipulación política de su presencia. Esto fue tanto más favorable para el tirano en la medida en que algunos hicieron pronunciamientos de alabanza al Gobierno dominicano.¹⁸

Como reacción, los refugiados dieron forma pública a una identidad basada en el obligado agradecimiento al Dictador y la disposición manifiesta al trabajo productivo. La frase «El pensamiento para España; el esfuerzo para Santo Domingo» concreta bien los términos de la identidad que envolvería la faz pública de sus actividades en la sociedad dominicana.¹⁹

Esas tensiones enmarcaron el nacimiento de proyectos concretos, como el de la escuela de la colonia agrícola de «Pedro Sánchez» que comentaremos después, pero fue también perceptible en los discursos y rituales de presentación pública de los planteles e, incluso, en sus apelativos mismos. Sobre esto debe señalarse que, aunque «Instituto-Escuela» resulte una definición común en muchos de los planteles (evocadora, claro está, del ideario pedagógico republicano), existe también una serie de apelativos evocadores de la España imperial que abrazaba imagina-

¹⁸ Roberto Cassá, «Incidencia política de los republicanos españoles en la República Dominicana», en *El exilio español en la sociedad dominicana*, 115-116.

¹⁹ «¡Ganar la Emigración! Soldados del Trabajo: el pensamiento para España y el esfuerzo para Santo Domingo», *Hogar* 2, no. 15 (1940): 4-5.

riamente la dictadura en su empeño por reforzar la idea de una comunidad hispano-dominicana como vía para la contención del enemigo negro que acechaba al occidente de la isla (Haiti). Denominaciones como «Cristóbal Colón», «Hispano-dominicano», «Hispanoamericana», «Dominico Español» pueden interpretarse en ese marco de acción política, que es claro en las que directamente aluden al dictador («Benefactor Trujillo», «Generalísimo Trujillo»).

Ese marco general de interacción política pautó formas de apropiación sociocultural precisas en la vida de las escuelas, como destacaremos al describir ahora los escenarios de la escuela republicana en su exilio dominicano.

El más ambicioso de los proyectos educativos fue el que dio vida al Instituto de Segunda Enseñanza y Politécnico Cristóbal Colón, en agosto de 1939. Ubicado en la ciudad de Santo Domingo, en una finca de la Avenida Independencia n.º 92, el Instituto contó con una plantilla de 23 profesores refugiados y ofreció varios niveles de enseñanza (primaria superior, bachillerato y normal), además de cursos de idiomas, dibujo, pintura y carreras técnicas. Esto lo convirtió en uno de los colegios más completos del país, si no el que más, pues también contaba con régimen de internado. Su director fue Juan Pablo García Álvarez, abogado, y entre sus profesores se contaron muchos que luego destacarían en la escena intelectual y cultural dominicana, como Javier Malagón Barceló, Jesús de Galíndez, Alfredo Matilla, Ramón Suárez Picallo, Carlos Solaeche o José Vela Zanetti.²⁰

El Cristóbal Colón fue creado por la Sociedad Fomento de las Artes y las Ciencias, asociación cultural establecida en Santo Domingo en julio de 1939, presidida por el propio García Álvarez en unión de otras personalidades del exilio, quienes, en colaboración con funcionarios del régimen como el rector Julio Ortega Frier y los secretarios de Estado Virgilio Díaz Ordoñez y Arturo Logroño, concibieron un proyecto de élite. La Sociedad tenía como propósito

el desenvolvimiento cultural de los habitantes de la República Dominicana, sin distinción de rasgos sociales o religiosos, para lo cual fundará un colegio [...] una Biblioteca [...] patrocinará

²⁰ «Registro de las escuelas particulares y semioficiales», *Revista de Educación* 57 (1940): 64-74.

[...] conferencias de intelectuales dominicanos y extranjeros sobre [...] las ciencias y las artes.²¹

Un vistazo al folleto de presentación del Instituto deja clara su apuesta social y cultural.²² Lejos de presentar consideraciones pedagógicas, el folleto privilegia aspectos relacionados con la autoridad, la normalidad y la distinción. En la sección «Dirección y Disciplina» se destaca, por ejemplo, la autoridad absoluta del Director respecto de cualquier tema escolar y la división del alumnado en secciones masculina y femenina, cada cual con una dirección de su sexo. En cuanto a «Matrícula», indica que los aspirantes se someterían a un riguroso escrutinio, debiendo presentar primero, una «Instancia de Matrícula» a la que seguiría un examen médico cuyo objeto sería detectar enfermedades contagiosas o «defectos físicos» que pudiesen «ocasionar molestias a sus compañeros».

Como visión, el instituto privilegiaría la «corrección», nombrando un profesor abocado a observar «las buenas maneras en todos los actos de la vida escolar», impartir conferencias periódicas sobre la materia y observar metódicamente el avance relativo de los alumnos. La descripción del «Equipo Escolar» establece claramente la distinción social pues prescribía que los internos estarían provistos de cuatro tipos de uniforme («de Estudio», «Media Gala», «Gala» y «Deporte»). Respecto de la «Formación Moral», se establecía que «las enseñanzas del Instituto dejarán lugar a las creencias religiosas, para las que se garantiza absoluto respeto». En el segmento de «Recompensas y Sanciones», se indica que «todo acto meritorio pueda dar lugar a las primeras, así como toda falta a las segundas». La principal de las recompensas lo sería el «Premio Benefactor», consistente en un viaje a Europa de no menos de quince días, que se entregaría al mejor alumno del año. El premio contó con la aportación de 1.000 dólares americanos donados por Rafael L. Trujillo, el «Benefactor de la Patria», como solía referírsele entonces.²³

²¹ «Estatutos de la Sociedad Fomento de las Artes y las Ciencias», julio de 1939, Papeles de Julio Ortega Frier, Biblioteca Nacional de la República Dominicana (BNRD en lo sucesivo).

²² *Instituto Cristóbal Colón* (Ciudad Trujillo: Impresora La Opinión, 1939).

²³ «Asamblea de la Sociedad Fomento de las Artes y las Ciencias. Resolución», julio de 1939, Papeles de Julio Ortega Frier, BNRD.

A pesar del apoyo de ese mecenas supremo y del prestigio que le granjearon las aplaudidas conferencias que impartieron al público general sus profesores, el Cristóbal Colón duró poco tiempo, dejando de existir en abril de 1940 en el marco de una sombría trama todavía por explicar.

Salvo este ensayo inicial, ampliamente difundido por la prensa nacional durante el verano de 1939 como símbolo de excelencia y modernidad académicas,²⁴ las demás escuelas comenzaron a crearse con la llegada del grueso de los refugiados entre fines de ese año y la primavera de 1940.

Santo Domingo —rebautizada Ciudad Trujillo entonces— fue el espacio donde afloró el segundo proyecto, denominado Instituto Escuela Juan Pablo Duarte, dirigido por el también abogado José María Casasas, que ofreció estudios de primaria superior, enseñanza normal y cursos preuniversitarios. Entre los 12 enseñantes que laboraron en él encontramos a Manuel Cluet Santiveri, Estrella Cortichs Viñals, Ramón Medina Tur y Felipe Andrés Cabezas, quienes más tarde proseguirían su trayectoria en otras naciones americanas. En su primera etapa, el instituto laboró por la noche y se alojó en los bajos de la Escuela Normal de Señoritas. La prensa lo presentó como opción «para aquellos adultos que por tener durante las horas del día una ocupación se ven privados de asistir a Escuelas o centros de enseñanza de carácter superior».²⁵ A él fueron canalizados los alumnos del Cristóbal Colón cuando éste fue cerrado.

Casi en los mismos días en que abría el Juan Pablo Duarte, el abogado Enrique Darnell Martí tomaba la dirección del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, plantel que existía desde hacía años. Con él se emplearon cinco enseñantes españoles más. En una carta, Darnell aclaraba que el colegio «no obstante las equívocas suposiciones a que pudiera inducir el circunstancial mantenimiento de su nombre [...] reflejará el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto-Escuela».²⁶

²⁴ «Reportajes de La Opinión: Impresiones de una visita al Instituto Cristóbal Colón», *La Opinión* (Ciudad Trujillo), 28 de agosto de 1944.

²⁵ «Mañana se inaugura el Instituto Escuela Juan Pablo Duarte», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 26 de febrero de 1940.

²⁶ Enrique Darnell Martí, «Carta», febrero de 1940, Archivo Personal de Bernardo Giner de los Ríos (APBGR en lo sucesivo).

Tal tipo de refundaciones (no meros cambios de dirección, en tanto pretendieron nuevos planteamientos pedagógicos) ocurrió en ocasiones. Fue el caso, por ejemplo, de la Academia Antillana y de la Academia Renovación, establecidas en los puertos de San Pedro de Macorís y Puerto Plata. La primera databa de los años veinte y de ella se hizo cargo en 1941 Ángel Pingarrón Hernández, psicólogo, ex becario de la Junta de Ampliación de Estudios, quien tenía establecida con su mujer una modesta Academia Minerva que fusionó con el plantel que dirigiría durante tres o cuatro años. La segunda fue establecida en septiembre de 1940 por Luis Pérez del Real (diplomado en las escuelas Normal de Sevilla y Superior del Magisterio de Madrid) a instancias de la sociedad cultural Renovación, activa desde 1928.

Los discursos que merodean la descripción de ambos planteles expresan muy bien la sintomática del agradecimiento que instaló en la representación de dominicanos y españoles el incidente del trasatlántico Cuba. Sobre la Academia Antillana decía en 1943 el diario *La Opinión*:

A la llegada a la Hispaniola, con la retina plena de visiones de horror, los refugiados españoles, que sólo habían recibido en Francia el desprecio como acogida, recibieron en contraposición, además del pan material, ese pan espiritual de la simpatía y el afecto de sus hermanos dominicanos, y ellos, agradecidos [...] prometieron unir su esfuerzo maravilloso al que, desde todos los campos bajo la bien llamada Era de Trujillo, está haciendo la República, hábilmente dirigida por su Benefactor: el Generalísimo Trujillo Molina, Primer Maestro de la República.²⁷

En tanto, los profesores de la Academia Renovación inscribían la siguiente leyenda en su folleto de presentación:

Esta Academia se ha creado con la protección de las dignas autoridades y de algunas de las más distinguidas familias de Puerto Plata para aprovechar la aportación al acervo cultural vernáculo, de la labor de un grupo de profesores españoles, que

²⁷ «Una escuela que honra la instrucción. La Academia Antillana», *La Opinión* (Ciudad Trujillo), 18 de agosto de 1943.

en esta forma pretenden pagar el bien que les hace la República, al abrirles sus brazos acogedores.²⁸

Esas identidades discursivas se hicieron presentes en el establecimiento de proyectos que directamente colocaron el apelativo del dictador en la denominación del centro, como la Academia Benefactor Trujillo establecida a inicios de 1940 en San Pedro de Macorís por Miguel Arnedo Díaz, Maestro Nacional y ex Inspector interino de Enseñanza,²⁹ y el llamado Instituto Dominico-Español Generalísimo Trujillo fundado en el poblado de Dajabón por Dolores de los Ríos Poveda, enfermera y puericultora.³⁰

El caso del Instituto Dominico-Español Generalísimo Trujillo permite ilustrar una vía central de gestación de los proyectos escolares: la debida a la diáspora desde las Colonias agrícolas.

Contigua a la ciudad de Dajabón, la Colonia Agrícola Libertador fue de las primeras en recibir contingentes directa e improvisadamente instalados tras desembarcar en suelo dominicano, y fue también la que primero y más rápidamente se desintegró. Un mensaje enviado a las Sociedades Hispanas Confederadas por el señor José Byaina, permite captar la situación vivida en ellas:

He llegado a esta República el 24 de febrero último en el *La Salle* y mi asombro fue grandioso cuando fuimos trasladados de Puerto Plata a Dajabón sin que se nos diera un solo centavo para poder beber un poco de agua pues en esta colonia, incluso se paga el agua. Instalados ya en Dajabón se nos dio albergue en unas chozas que habían sido construidas por haitianos y que ahora estaban vacías por haber sido éstos expulsados del país. Ni qué decir tiene que la mayoría [...] está faltada de las más elementales reglas de higiene, ni agua, ni luz, ni utensilios para limpiarlas, teniendo que estar expuestos a todas las enfermedades [...] Comimos un mes en comedor popular tan mal instalado

²⁸ Luis Pérez del Real, *Academia Renovación*, julio de 1940. Documento facilitado por la historiadora Rocío Arnal Lorenzo.

²⁹ «Dirigida por un Profesor español funcionará una academia en Macorís», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 25 de enero de 1940.

³⁰ «Un Instituto Dominico Español en Dajabón», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 13 de marzo de 1940.

[...] que sufrimos dos fuertes intoxicaciones [...] pues comíamos la carne descompuesta [...] Todo lo expuesto motivó una serie de quejas de los españoles residentes en ésta [...] pidiendo que se les diera en metálico lo que se les daba en comida al efecto de que cada familia pudiera condimentárselo a su gusto y poder comer lo más limpio posible [...] dieron \$5.00 mensuales por persona, cobraderos el día 15 y 30 de cada mes [...] tenían que dar los cacharros [...] para cocinar, cosa que prometieron pero que se olvidaron de dar. El día 18 [...] pagaron \$2.50 [...] como es natural, correspondía [...] el día 3 de abril la otra mitad. No fue así. Se pagó el día 13 con diez días de retraso, viéndose las familias muertas de hambre, vendiendo sus ropas para poder comer.³¹

Compañera de Byaina durante la travesía a bordo del La Salle, la profesora Dolores De los Ríos decidió —antes que él— emigrar de la colonia para dirigirse a Dajabón donde, en unión de sus compañeros correligionarios Juan Sendra Siscart, Avelina Pijoan, Emilio García Rovira, Francisca Riera, José Farreras Borull, Manuel Pedreira y Cristina Rolland, —todos afiliados a las Juventudes Socialistas Unificadas de Cataluña—, decidieron establecer el plantel bajo el apelativo estratégico del Generalísimo. Los siete era enseñantes afiliados a la FETE.³²

Otros futuros enseñantes de los dominicanos migraron desde esa y las demás Colonias, impactando de modo novedoso la vida de pueblos sumidos en ciertos tipos de olvido educacional, como El Seibo, Navarrete, La Romana, Las Matas de Farfán, San Juan de la Maguana o Montecristy, que fue a donde llegaron desertores de las Colonias que pasaremos a referir.

También el coronel Ángel Rayo del Campo había llegado a la colonia «Libertador», como Byaina y De los Ríos, emigrando con su gran amigo, el teniente Manuel Calvo Cano, a la no muy lejana ciudad de Montecristy donde, tras una serie de afortunados encuentros, encontraron trabajo. Ambos eran ingenieros militares. Del Rayo se empleó como

³¹ José Biayna, «Carta», abril de 1940, Papeles de Julio Ortega Frier, BNRD.

³² Entrevista al señor José Farreras Borull, Ciudad de México, 18 y 21 de agosto de 1989, colección personal del autor.

agrimensor en la Grenada Fruit Company; Calvo lo consiguió como maestro de matemáticas en la Escuela Normal, donde, adicionalmente, instaló una Compañía Escolar de Variedades llamada La Farándula, que preparaba como enseñante en su domicilio.³³

No muy lejos de allí, en la colonia de El Llano, el líder anarquista Mariano Viñuales Fariñas padecía el rigor del trabajo agrícola que se realiza sin experiencia, buscando en qué emplearse para poder subsistir. Junto con sus camaradas Fidel Miró Solanes, Luis Romero Solano y José Giménez Miralles decidieron montar una escuela en el cercano poblado de Las Matas de Farfán, que visitaban cada cierto tiempo con el fin de impartir clases de regularización de nivel superior. Las clases se daban en un aula de la escuela pública del lugar y en el domicilio de sus alumnos.³⁴ Miró, Romero y Viñuales abandonarían la colonia poco tiempo después, pero Giménez Miralles continuó en la trayectoria de la vocación que pareció encontrar en suelo dominicano, llegando más tarde al distante pueblo de Navarrete, donde estableció el Instituto Iberia, plantel en el que enseñaban él y su esposa Luisa Recio. El instituto tuvo tal éxito que fue luego trasladado a Santiago de los Caballeros, la segunda ciudad del país, donde todavía hoy enseñan sus descendientes.³⁵

Por su parte, desde la Colonia Juan de Herrera (adonde llegaron también anarquistas de la talla de José Carbó Carbó, José Peirats o Severino Campos), los re-emigrantes tendieron a dirigirse a San Juan de la Maguana, la pequeña capital provincial donde personas como José Abella Peset (de profesión desconocida) y Pedro Bargallo Cervelló (pin-

³³ Entrevista al ingeniero Ángel Rayo del Campo, Ciudad de México, 20 de julio de 1989, colección personal del autor.

³⁴ Entrevista al señor Fidel Miró, Ciudad de México, 8 de julio de 1989, colección personal del autor.

³⁵ Un testimonio acerca de Giménez Mirallés, deja ver que las actividades de los colonos en Las Matas de Farfán tuvieron la intención —por rudimentaria que fuese— de dar vida a un plantel. Refiriendo el periplo dominicano del matrimonio señala: «Allí los mandaron a la jungla, primero pusieron una plantación de cacahuetses, que les fue como el demonio, y después Pepe Miralles, que era artillero de carrera, dijo que lo único que sabía hacer era enseñar, así que puso una escuela e hizo un barracón, donde alfabetizó a todos los críos de la zona, a todos los inditos de por allá. Los hacía desfilar y mantenían una disciplina militar. Luego se fueron a vivir a otra población y luego a Santiago de los Caballeros». Mercedes Orgaz, *Testimonio desde la retaguardia. Las memorias de una funcionaria del Gobierno de la República durante la Guerra Civil y el exilio* (Barcelona: Fundació Privada Ciència en Societat, 2007), 25.

tor y astrónomo) instalaron también escuelas. El primero abrió la Academia Comercial Rosseta, todavía activa hacia finales de 1943, en la que se dictaban cursos de mecanografía, taquigrafía y teneduría de libros, además de francés, especialidades que frecuentemente se encontraron en las escuelas de los refugiados.³⁶ El segundo instaló una Escuela de Pintura antes de partir rumbo a Venezuela, donde proseguiría una trayectoria vinculada a la enseñanza como fundador del Planetario Humboldt.

Sin embargo, fue de Pedro Sánchez, la colonia situada en la llanura azucarera del este del país, desde donde saldrían los proyectos escolares que mayor eco tuvieron en la percepción de los dominicanos, pues desplegaron una labor cultural que fue mostrada por la prensa como el fruto virtuoso de la atinada política inmigratoria de Trujillo. Pedro Sánchez fue la colonia «estrella». La creación en ella del Club Hispano Dominicano fue el corolario emblemático de la disposición de los llegados a entregarse a la labor productiva y a la difusión de benignos influjos culturales, que fueron divulgados con las consabidas aristas racistas e hispanistas que animaba el régimen. El Club sostuvo una escuela (más bien tres, pues en el mismo local había clases para niños españoles y dominicanos, clases nocturnas de alfabetización para adultos y clases de Corte y Confección).³⁷

A El Seibo, la cabecera provincial cercana, llegó desde la colonia un grupo de profesores que instalaron el Instituto Hostos, que vino a ser el primer plantel de estudios secundarios y normalistas en la historia local.³⁸ En él impartieron maestros nacionales como José Alcobé Biosca (su director), Félix Artero Bernard, Jesús Abadías Lamuela, Ricardo Pons Rubio, el abogado Claudio Fournier Canela y Luis García Lago.³⁹

³⁶ «Academia Comercial Rosseta», *Democracia* (Ciudad Trujillo), 7 de agosto de 1943.

³⁷ *Espanoles en Pedro Sánchez. Publicación del Club Hispano-Dominicano* (Ciudad Trujillo: Talleres Pol Hermanos, 1941).

³⁸ «Inaugurado el Instituto Hostos de enseñanza secundaria dirigido por un grupo de profesores españoles», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 4 de septiembre de 1940.

³⁹ Se trata de Luí Pérez García-Lago, secretario general del Partido Socialista Unificado de Cataluña en Lleida durante los treinta, que se encontraba en la isla con Aurelia y Avelina Pijoan, líderes de esa formación política; la primera, su esposa. Ver: Antonieta Jarne, «Geografías familiares bajo la dictadura franquista: exilio, clandestinidad, prisión», *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea* 8 (2008) <http://hispanianova.rediris.es>. (consultado el 24-10-2017).

El Instituto Hostos tuvo un profundo impacto en la vida de la ciudad de El Seibo, no sólo porque llenó expectativas insatisfechas de formación del alumnado local, sino por el influjo político que ejercieron sus actividades culturales en el entorno. Con frecuencia, el Instituto organizó conferencias, conmemoraciones, veladas literarias, etc., en coordinación con intelectuales que permanecían en Pedro Sánchez, o que se hacían llegar de otros puntos de la isla con tal fin, como el abogado Justo Tur Puget o el Inspector Luís Alaminos Peña, extendiéndolas luego a poblados cercanos como Hato Mayor, La Romana, San Pedro de Macorís y San Rafael del Yuna, adonde llevaron la poesía de Lorca, las letras del Siglo de Oro español, el teatro de Alejandro Casona y, sobre todo, el discurso por la movilización antifascista.

También llegaron al puerto de San Pedro de Macorís profesores de Pedro Sánchez. No los de la academia que dirigía Pingarrón, que radicaban allí desde que llegaron al país, pero sí los que formaron la Academia Benefactor Trujillo con Miguel Arnedo Díaz, que la dirigió, y los maestros nacionales Lorenzo Berdala Pardo y Pedro Atienza Simarro, así como otros tantos que seguirían trayectorias aisladas laborando en escuelas dominicanas o enseñando en su propio domicilio, como Luis Espinal.⁴⁰ De hecho, algunos profesores radicados en la Colonia realizarían traslados a localidades distantes, como Puerto Plata, donde formaron el Instituto Luis Vives con apoyo de un comerciante local apellidado Paiewowski.⁴¹

Las escuelas establecidas en La Romana —en la llanura azucarera del este— o las que se instalaron en Salcedo, Moca, San Francisco de Macorís y La Vega —en la región del Valle del Cibao—, no se deben a la diáspora desde las colonias.

Poco tenía que ver Tiburcio Millán López, el maestro nacional que fundó el 1.º de febrero de 1940 el Instituto Escuela Cervantes en la ciu-

⁴⁰ Referido por Álvarez, que también cita como enseñantes en el puerto a los refugiados Pedro Aldabaldetrecu, José Augusto Pedrero Pérez, Vicente Riera Llorca y su esposa Carmen, Pedro Artero Amil y Antonio Muñoz Lizcano, casos que no hemos podido corroborar. Fermín Álvarez Santana, *Héroes anónimos. Cien años de magisterio en San Pedro de Macorís* (San Pedro de Macorís: Impresora León, 1997).

⁴¹ Entrevista al señor Francisco Querol Amorós, Ciudad de México, 5 de septiembre de 1989, colección personal del autor. En principio Querol laboró en la «Academia Renovación», pero salió de ella por el poco salario que obtenía.

dad de La Romana,⁴² con las células comunistas de Pedro Sánchez, pues era leal a la facción contraria en el espectro político del exilio. Posiblemente llegase de otra ciudad (como el contiguo puerto de San Pedro de Macorís, al que se derivaron contingentes arribados a Santo Domingo), pero el hecho es que allí implantó y sostuvo ese instituto durante tres años (al menos), con una oferta educacional que contemplaba la enseñanza primaria superior y las especialidades técnicas.

En la región cibaëña, el Colegio España creado por Gregorio Salanova Orueta en Salcedo,⁴³ o el Instituto Escuela Hispano Americano gestado en Moca por Francisco Ruiz Avilés, posiblemente se debiesen a la diáspora de los llegados a la «Finca Generalísimo» aledaña a la ciudad de San Francisco de Macorís, desde donde sí salieron Antonia Blanco y Emilio Aparicio Martínez para fundar su Escuela de Declamación, embrión de tantos influjos posteriores en la vida teatral dominicana.⁴⁴

En la ciudad de Santiago, José Rivero Orellana (maestro nacional, ex director de colonias escolares en la región de Málaga) instaló un Nuevo Instituto Escuela Cervantes, que nació en la coyuntura del cierre del colegio que sostenían en la ciudad los padres lasallistas.⁴⁵ En La Vega, José Bárzana Bárzana (maestro nacional) implantó la Nueva Institución de Cultura, que impartía enseñanza primaria y secundaria, en la que laboraron Ramón Costa Jou, Jorge Ivón la Bardera, Emilio García Goicoechea, además de su esposa Clara Estrada de Bárzana y su hermano Eduardo Bárzana Bárzana —de la «afamada saga de maestros comunistas asturianos», como indica De Luis—.⁴⁶

⁴² «Reportajes de La Opinión: La Romana, centro de progreso en tierras orientales», *La Opinión* (Ciudad Trujillo), 28 de agosto de 1944.

⁴³ «Del Colegio España al Generalísimo Trujillo Molina», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 9 de agosto de 1941.

⁴⁴ La presencia de los refugiados en la formación del mundo teatral dominicano merece un estudio detallado. No sólo por su conducción de proyectos institucionales —como el Teatro Universitario que dirigió Vicente Llorens o el Teatro Escuela de Arte Nacional, en el que varios colaboraron como profesores— sino por el impulso que imprimieron al ambiente teatral sus propios centros escolares y sociales, como el de Aparicio y Blanco que ahora se cita, o las escuelas de declamación que impulsaron Maruja Fernández en Santo Domingo (Sociedad de Arte Dramático) y Carola Yonmar en Santiago (Escuela de Arte Dramático).

⁴⁵ «Nuevo Instituto Escuela», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 23 de septiembre de 1940.

⁴⁶ De Luis Martín, «El exilio de la Federación», 214.

En San Pedro de Macorís, el ingeniero Joaquín Hurtado Marhuenda estableció el Instituto de Estudios Técnicos en agosto de 1940, proyecto que parece haberse abocado esencialmente a la realización de ciclos de conferencias de ese carácter, presumiblemente con el fin de captar el interés del público por esos estudios, ya que no existe indicio de que contase con un plantel. Un año más tarde, varios de los participantes en las conferencias del instituto aparecen involucrados en las llamadas «Cátedras Populares de Educación» que impulsó el Ateneo local.

Finalmente, la ciudad de Santo Domingo fue el marco donde se desarrollaron los cuatro proyectos con que cerramos este recuento: la Escuela Española, la escuela del Centro Español Democrático, el Instituto Escuela, y la Escuela Superior de Ciencias Económicas.

La Escuela Española no dejó muchos rastros. Aparentemente surgió tras la disolución del Instituto Hostos de El Seibo, pues tres de sus enseñantes —Jesús Abadías, Claudio Fournier y Justo Tur— la tenían establecida allí hacia mediados de 1943, poco antes de abandonar el país.⁴⁷ Tampoco sobre la que sostuvo el Centro Español Democrático puede saberse gran cosa, a pesar de que las actividades del Centro contaron con la difusión de dos publicaciones periódicas de los refugiados —*Por la República* y *Juventud Española*, ambas de tendencia comunista—. Fue la única que se planteó una agenda cultural interesada en transmitir contenidos españoles a los hijos de los refugiados, si bien sostuvo (como lo hizo el Club Hispano Dominicano de Pedro Sánchez) una sección de alfabetización para dominicanos adultos y otra de capacitación.

El Instituto Escuela de Guillermina Medrano Aranda (maestra graduada en la Normal de Valencia con estudios de ampliación pedagógica) fue uno de los proyectos más duraderos, pues se inauguró en enero del año 1941 y funcionó bajo su dirección hasta 1945.⁴⁸ Como se dijo, es el único proyecto que ha podido reconstruirse históricamente, por lo que haremos sólo algún señalamiento más adelante.

La Escuela Superior de Ciencias Económicas constituye uno de los proyectos más interesantes de los enseñantes republicanos por el hito que representó en la historia de la enseñanza de la economía en el país. En origen, la escuela se llamó Escuela de Altos Estudios Mercantiles y

⁴⁷ Joan Durán, «Catalans a la República Dominicana», *La Nostra Revista* 5 (1946): 185.

⁴⁸ Medrano y Cruz, *Experiencia de una maestra*, 348-349.

se estableció con ese nombre en los primeros días de 1940. En la solicitud de autorización que dirigieron al Secretario del ramo sus fundadores, José Sorribes Soler y Manuel Alepuz Zanón, argumentaban:

La Contabilidad, las Matemáticas Financieras, la Tecnología Industrial, la Economía Política estimulada siempre en su estudio por los problemas de producción y consumo, y tanto más las cuestiones de créditos, cambios contingentes, divisas, barreras arancelarias, etc., no pueden encerrarse en los elementales conocimientos de los empleados modestos, Tenedores de libros, Taquígrafos y Mecanógrafos, que hoy constituyen las enseñanzas de las Escuelas de Comercio en la República Dominicana.⁴⁹

Y, en efecto, el primer centro en el que se cursaron estudios de Auxiliar Mercantil, Contador Mercantil y Ciencias Económicas en el país fue aquella escuela, que luego daría lugar a la creación de la Escuela de Administración y Contabilidad, centro público sostenido por la Secretaría de Estado del Tesoro y Comercio, que dirigiría el propio Sorribes hasta que abandonó el país en 1945.

El impacto de las actividades de la escuela en términos de la historia de la enseñanza de la teoría económica en la República Dominicana es aún tarea pendiente. Su creación aparentemente influyó los estudios secundarios al motivar la reforma de las Ordenanzas 505'37 y 506'37 sobre enseñanza comercial⁵⁰ y generar la creación de la Cátedra de Química y Tecnología Industrial en la Universidad de Santo Domingo.⁵¹ La escuela y sus profesores —entre los que encontramos a Domingo Martínez Barrio y a José Castañeda Cúndaro— sostuvieron la revista *Finanzas*, que también fue la primer publicación en su género en la historia del país.

Los enseñantes en escuelas dominicanas

Quizás unas treinta personas trabajaron en instituciones dominicanas, generalmente en centros de enseñanza superior como las escuelas secundarias, las Normales o los institutos de carácter técnico. En la enseñanza

⁴⁹ «Editorial», *Finanzas* 1, no. 9 (1942): 5.

⁵⁰ «Enseñanza», *Finanzas* 1, no. 1 (1941): 19-24.

⁵¹ «Editorial», *Finanzas* 2, no. 20 (1943): 5.

primaria pública (y privada) su presencia es escasa, posiblemente por la fuerte competencia por ocupar esos cargos por parte de las crecientes camadas de egresados de las escuelas normales, con quienes el trujillismo sostenía la alianza corporativa que claramente selló la realización del Primer Congreso de Estudiantes Normalistas en noviembre de 1945.

No obstante, por preferencias vinculadas con aspectos raciales, algunos laboraron en escuelas particulares sostenidas por los ingenios azucareros para servicio de su personal administrativo, que era usualmente extranjero (norteamericano, cubano o puertorriqueño). José Farreras Borull, profesor en la escuela del Ingenio Consuelo hacia 1942, explica que varios enseñantes de Pedro Sánchez impartieron materias en ese tipo de escuelas, entre ellos uno de los dos hermanos Bárzana Bárzana, que fue a quien Borull sustituyó al llegar al ingenio; también Costa Jou refiere haber trabajado en una escuela de ingenio en el Central Romana.⁵²

Sin embargo, por efecto de esa misma política de alianza —que, entre otras cosas, se expresó en la expansión de las instituciones de formación de maestros—, muchos lograron insertarse como enseñantes en las escuelas Normales sostenidas por el Estado, como puede verse en el cuadro 3.

En las Normales, los enseñantes españoles tendieron a impartir materias que respondían a su perfil, aspecto que no es posible entrar a detallar aquí. Aunque en éstas tendieron a emplearse los que hemos llamado Enseñantes Refugiados (algo lógico, pues se requerían certificaciones para impartir en ellas), también encontramos casos de refugiados que enseñan por tener un cierto perfil formativo general que les abrió paso en la enseñanza de los idiomas (particularmente francés, aunque también portugués, idioma que pasó a formar parte del currículum a raíz de un curioso acercamiento del dictador con el Brasil: Cluet, Mascaró y Funcia lo impartieron, por ejemplo) o las matemáticas, como fue el caso del ingeniero militar Manuel Calvo Cano. Recordando sus días en la ciudad de San Cristóbal, la maestra Pilar Munárriz de Leal señala: «A mí me dieron también unas clases de la Normal, entre ellas Agricultura tropical de la que no sabía más que lo que estudiaba la víspera de dar clase, pero me defendía».⁵³

⁵² Entrevistas a José Farreras Borull y Ramón Costa Jou.

⁵³ Pilar Munárriz de Leal, *Memorias anecdóticas de una exiliada «por la gracia de Franco»*, <http://m.dugifonsespecials.udg.edu/handle/10256.2/14378> (consultado el 24-10-2017).

Cuadro 3. Enseñantes españoles en Escuelas Normales

| Lugar | Profesores |
|--------------------------------|--|
| Santo Domingo ^a | Federico Izquierdo, Manuel Cluet Santiveri |
| | Fernando Sainz Ruiz, Vicente Llorens Castillo |
| Santiago | Claudio Fournier Canela, Juan Mascaró Nevas, José Rial Vázquez |
| Puerto Plata | Manuel Pumarega García |
| San Pedro de Macorís | Lorenzo Berdala Pardo, Ángel Pingarrón Hernández, José Mataix, Encarnación Funcia Armenteros |
| San F ^{co} de Macorís | Ricardo Pons Rubio, Carlos González Sanz, Ulpiano Díaz Herrero |
| San Cristóbal | Luis Leal Crespo, Pilar Munarriz de Leal |
| Montecristy | Manuel Calvo Cano |
| Barahona | Malaquías Gil Arantegui, Francisco Acacio Martínez |
| Azua | Miguel Ángel Morales |
| San Juan de la Maguana | José Bellosta Otín, Eduardo Fajardo Suárez |

^a Normal Superior Presidente Trujillo y Normal de Señoritas.

Fuente: elaboración propia con base en distintos reportes.

Otras instituciones de enseñanza superior en las que tuvieron cabida figuran en el cuadro 4.

No es posible comentar en este marco los distintos casos. Se trató de instituciones públicas, exceptuado el Instituto Comercial García y García. En algunas de ellas —como la Escuela de Administración y Contabilidad, el Teatro-Escuela de Arte Nacional y, en gran medida, el Conservatorio Nacional de Música y Declamación—, el papel de los exiliados fue seminal, derivando el interés del Estado por su creación y sostenimiento como centros de enseñanza pública en los antecedentes pobremente instalados por los llegados, que luego pasaron a dirigirlos.

Cuadro 4. Instituciones de Enseñanza Superior

| Lugar | Institución | Profesores |
|----------------------|--|---|
| Santo Domingo | Instituto Comercial García y García | Poncio Sabater Casellas |
| | Escuela de Contadores Públicos | Ricardo Martín Serra |
| | Escuela de Enfermería | Dolors Canals Farriols |
| | Escuela Industrial de Señoritas | María Díaz del Solar |
| | Escuela de Admón. y Contabilidad | José Sorribés Soler |
| | Conservatorio Nacional de Música y Declamación | Maruja Fernández Félix Gordillo Alfredo Matilla Jimeno |
| | Teatro-Escuela de Arte Nacional | Antonia Blanco Emilio Aparicio Martínez |
| | Escuela Diplomática y Consular | Alfredo Matilla Jimeno José Almoína Mateos Segundo Serrano Poncela Jesús Galíndez Suárez |
| | Escuela de Oficiales del Ejército Dominicano | Ángel Rayo del Campo Manuel Calvo Cano Aurelio Matilla Jimeno |
| San Pedro de Macorís | Liceo Secundario José Joaquín Pérez | Miguel Anglada Romeu |

Fuente: elaboración propia con base en distintos reportes.

LA APROPIACIÓN DOMINICANA DE LA ESCUELA REPUBLICANA EN EL EXILIO

Con las grandes limitaciones factuales que arrojan los escenarios que aquí hemos descrito, sólo de modo exploratorio podría hablarse de la existencia de un proceso general de apropiación sociocultural de la escuela y los enseñantes españoles por parte de la sociedad dominicana. Son tantos los aspectos de la vida de esas escuelas que se desconocen —enfoques y propósitos programáticos, prácticas cotidianas a que dieron lugar, testimonios de enseñantes y enseñados, por ejemplo— que resulta comprometedor el involucramiento del concepto de apropiación postulado por Chartier.⁵⁴

⁵⁴ Roger Chartier, *The cultural origins of the French Revolution* (Durham: Duke University Press, 1991).

Sin embargo, en la solución que pareció consensar hace algún tiempo la historiografía de la escuela rural posrevolucionaria mexicana, de entender la apropiación sociocultural de los proyectos escolares como el estudio de las condiciones que afectan a las formas y el sentido de la participación de los usuarios en la institución (como lo son la presencia de imaginarios y prácticas en relación con la cultura escolar, la acción estratégica de estructuras de poder insertas en el medio de implantación de la escuela, o la ausencia de condiciones materiales suficientes con las cuales implantar el propio dispositivo escolar), parece posible aislar y caracterizar ciertos condicionantes generales externos a las escuelas y a los enseñantes que definieron los procesos de apropiación local de sus proyectos escolares.⁵⁵

La estrechez económica marcó el arranque de la práctica totalidad de los planteles y fue, sin duda, el gran factor condicionante del modo en que se insertaron en la vida dominicana. Aunque los embarques organizados por el Servicio de Evacuación de los Refugiados Españoles contaron con ciertos fondos para facilitar el establecimiento de los llegados, en lo formal estos se destinaron a los gastos de instalación en Colonias agrícolas. Esos recursos fueron gestionados por la Junta Pro-Inmigración Española, que parece no haber financiado ningún proyecto educativo hacia los días en que el inesperado incidente del trasatlántico Cuba puso en claro que la situación global del colectivo republicano sólo recomendaba la inmediata evacuación a otras repúblicas del continente, cosa que desestimuló la realización de inversiones y apoyos para proyectos de inserción en el país.

Esa debilidad material —palpable en el tipo de espacio escolar en que se materializaron los proyectos—, con su correlato de carencias para remunerar el esfuerzo de los enseñantes y la necesidad de ofrecer servicios educacionales en un mercado las más de las veces exiguo, crearon condiciones para que operasen formas de apropiación de los proyectos escolares de los republicanos adecuadas a la circunstancia dominicana: la necesidad de recurrir al patrocinio público y/o privado, cosa que abrió puertas a diversos tipos de influjo y uso social de la escuela.

⁵⁵ Juan Alfonseca, «Para iniciar un debate. La apropiación social de los proyectos escolares», *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* 1, no.1 (2005): 21-27.

Varias formas de mecenazgo abrigaron estos proyectos escolares. Desde el del siempre ensalzado interés personal del «Benefactor» hasta el de actores privados en busca de intereses diversos, como el de la «Sociedad Renovación», o el del señor Paieowonski que citaba Francisco Querol, el hacendado «Mamón» Henríquez,⁵⁶ la profesora Constanzo,⁵⁷ y los variados séquitos del poder formal e informal del trujillismo.

En el mecenazgo de tipo oficial, la figura del dictador ocupó siempre un rol preeminente, que fue puesto de relieve en todos y cada uno de los actos de creación y conmemoración de los planteles. Como en el caso del Instituto Hostos, cuyo segundo aniversario brindó al diario *La Nación*, la oportunidad de dedicar un editorial planteando

La enseñanza particular [...] cuenta en esta era dominicana caracterizada por una amplia protección a todas las manifestaciones de la cultura [...] con el auxilio [...] del tesoro personal del Honorable Presidente de la República, el Generalísimo Trujillo [...] y de los fondos del Partido Dominicano que él dirige.⁵⁸

Los actos de las escuelas de los refugiados no pudieron escapar al guion de legitimación pública del orden de dominación establecido, contando con la presencia invariante de figuras del poder como gobernadores provinciales, presidentes de Juntas Comunales del oficialista Partido Dominicano, Síndicos, inspectores escolares y miembros de la elite ciudadana local. De hecho, algunos proyectos contaron con el mecenazgo de esos agentes de las estructuras regionales del poder, como el mismo Instituto Hostos, que contó con el apoyo del general Ramírez, gobernador de la provincia y de figuras encumbradas del poder local como los hermanos Manuel y Carlos Goico, quienes exhibieron el establecimiento de los estudios normales en el instituto como una contribución personal al preclaro sentido patrio del Benefactor y Primer Maestro de la República, o de la Academia Renovación, en cuyos actos figuró ocasionalmente Pedro Pablo Villanueva, conspicuo personero del régi-

⁵⁶ Rico hacendado santiaguero que facilitó el local donde se instaló el «Nuevo Instituto Escuela Cervantes» de José Rivero Orellana, así como el local donde funcionaría el «Instituto Iberia» de Giménez Miralles.

⁵⁷ En El Seibo, Alcobé y sus compañeros trataron con la profesora Constanzo, quien parece haber cedido el espacio de su escuela para la instalación de los estudios secundarios.

⁵⁸ «Editorial», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 10 de septiembre de 1942.

men y futuro gobernador, o del Instituto Escuela Cervantes, que bautizó su aula principal con el nombre de Francisco A. Gonzalvo en tributo del apoyo recibido de ese mecenas, a la sazón senador.⁵⁹

Ese fue el discurso político que presidió el común de los actos, que regularmente se adornaban con el retrato del «Jefe», de los Padres de la Patria y, por supuesto, de aquellos a quienes contingentemente se dedicaba la ocasión. Era difícil que los llegados pudiesen eludir esas prácticas del ritual dictatorial. Nadie, en su sano juicio, se hubiese propuesto hacerlo, salvo que contase en su balanza con factores de poder como pareció ocurrir con el Instituto Escuela de Santo Domingo en la opinión de su directora.⁶⁰

Las relaciones de dependencia con esos mecenazgos políticos condicionaron la apropiación local de los proyectos escolares de modo más profundo que el mero gesto de colocar al dictador en el nombre del centro, o de evocar los emblemas hispanistas por los que se inclinaba, o de hacer tributo de gratitud pública por la hospitalidad salvadora de un régimen que, por el contrario, perseguiría activamente la salida del colectivo. Así, esos mecenazgos parecieron conducir cierta negociación cultural respecto de principios pedagógicos claramente desterrados del ideario institucionista (que la prensa proclamaba arribado a tierras dominicanas), produciendo una forma dominicana de apropiación de los proyectos respecto de temas como la coeducación y la enseñanza religiosa. En la propaganda de la Academia Renovación podía leerse, por ejemplo: «enseñanza religiosa a solicitud de padres y tutores», «enseñanza mixta, con separación de sexos, bajo inspección y sugerencia de

⁵⁹ Sólo el nombre del dictador (o de sus familiares) podía colocarse como apelativo institucional, cosa que oscurece un poco la relación de los planteles españoles con sus respectivos mecenas. En la respuesta a la carta que le dirigieron los señores Ruíz y Jiménez solicitándole autorización para que la escuela que instalarían en Moca (ver cuadro 2) llevase su nombre, en agradecimiento al apoyo recibido, el rector Julio Ortega Frier lo rechazó señalando: «existe la ley número [...] 522 del 6 de junio de 1938 que, aunque no prohíbe de manera expresa que se designe los establecimientos docentes con nombres de personas vivas, del espíritu mismo de dicha [ley] se deduce [...] la citada prohibición». Julio Ortega Frier, «Carta», enero de 1940, Papeles de Julio Ortega Frier, BNRD.

⁶⁰ Según Guillermina Medrano, «nunca presidió nuestro centro el retrato del dictador, cosa peligrosa en un país donde por todas partes se leía, en grandes titulares, “Dios y Trujillo”. El hecho de que entre nuestro alumnado figuraba la hija del Embajador norteamericano, así como los hijos de embajadores de Colombia, Perú, Venezuela, México y de miembros de varias delegaciones y consulados, nos ayudó, sin duda, a conservar nuestra independencia». Medrano y Cruz, *Experiencia de una maestra*, 348.

las autoridades pedagógicas oficiales», asuntos sobre los que trazaba una política similar el Cristóbal Colón, en tanto del Nuevo Instituto Escuela Cervantes se afirmaba que «viene a sustituir al Colegio de la Salle, recientemente clausurado y continuará la labor de este plantel en el aspecto religioso». ⁶¹

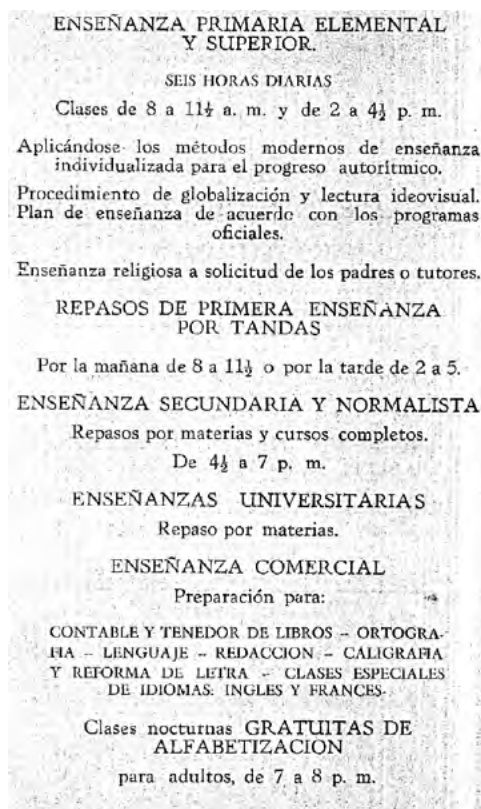


Imagen 1.
La oferta educacional de la «Academia Renovación»

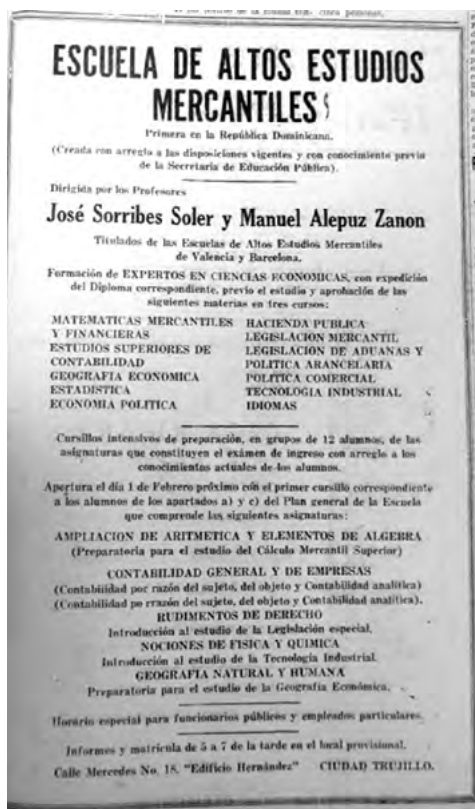


Imagen 2.
La oferta educacional del «Instituto de Altos Estudios Mercantiles»

La debilidad financiera y las limitaciones del mercado educacional dominicano incidieron no sólo en el modo que señalamos, sino también en el propio perfil institucional de los servicios educacionales que ofre-

⁶¹ «Nuevo Instituto Escuela», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 23 de septiembre de 1940.

cieron. Se trató de proyectos típicamente polivalentes, abocados a varios niveles y tipos de formación, donde se combinaban —en un mismo espacio— los programas y grados oficiales de enseñanza con los estudios de tipo técnico, de formación para el trabajo y las especializaciones. La viñeta propagandística de la Academia Renovación que se reproduce a continuación deja ver el carácter multimodal de la enseñanza que imperó en la mayoría de los planteles creados por los exilados.

Esos rasgos multimodales —algo digno de contrastarse *vis a vis* con los planteles dominicanos, que más bien se especializaban por nivel— eran posibles por la existencia de una masa de enseñantes en condición de disposición social suficiente como para flexibilizar su actividad empleándose en varios centros, allí donde esto fue posible.⁶² Lo eran también —visto ahora desde las determinaciones que marcaba el contexto cultural—, porque las escuelas de los llegados enseñaban bien y sus alumnos obtenían una formación que los habilitaba para valerse de ella en, por ejemplo, el ingreso a las escuelas Normales, a la Universidad o para simplemente acreditar los exámenes oficiales del nivel de enseñanza primaria. Con mucha frecuencia, las notas alusivas a esos planteles expresan los altos porcentajes de acreditación obtenidos en los exámenes oficiales por su alumnado, constituyéndose este aspecto en dato regular de sus actos propagandísticos. En el reportaje citado sobre la Academia Antillana puede leerse:

Los resultados obtenidos hablan elocuentemente [...] viéndolo reflejado en los primeros exámenes que los alumnos efectuaban, arrojando el 100 por ciento de aprobados en todos los cursos. Para presenciar los exámenes de promoción se abrieron las puertas de par en par a fin de dar más publicidad a la excelente preparación de los educandos.⁶³

Planteles con un discipulado de un amplio rango de edades y un gran número de rostros docentes fueron el tenor de los proyectos, que

⁶² Algunos enseñantes laboraron simultáneamente en más de una de las escuelas españolas. En las ciudades mayores esto era posible porque existían, por ejemplo, escuelas Normales donde tomar algunas horas. En los sencillos poblados esto no era tan fácil y menos lo era en las Colonias. Incluso hubo varios que enseñaron cotidianamente en más de una ciudad de la banda este de la república.

⁶³ «Una escuela que honra la instrucción. La Academia Antillana».

también —de modo, podría decirse, inherente— animaron atmósferas culturales estrechamente conectadas con sus actividades. Las aplaudidas Conferencias Sabatinas del Cristóbal Colón, las del Instituto de Estudios Técnicos, o las del Instituto Hostos y el Club Hispano-dominicano, antes comentadas, no fueron las únicas; también otros planteles las desarrollaron, vinculándolas con Ateneos y sociedades culturales dominicanas de modo que llegó a ser familiar en la vida dominicana de entonces.

La labor de extensión cultural que se desarrollaba en conexión con las escuelas tuvo un carácter plural, sólo parcialmente dedicado a la reflexión del problema político peninsular, aspecto que dio cierta peculiaridad a la proyección cultural de este segmento del exilio. En lo general, el tema republicano fue evitado por el régimen en reuniones públicas, dadas las relaciones formales (e informales, secretas y colaboracionistas) que sostenía con la España franquista.⁶⁴ Al entrar los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, toleró la discursividad anti-totalitarista de los refugiados «como demostración de vocación democrática y pro-occidental», como bien dice Cassá, pero lo cierto es que las atmósferas culturales que gestaron los planteles tendieron más a la divulgación del pasado cultural hispano, y a las expresiones regionales de la cultura española y sus implantes en América, que a temas de la propia coyuntura política española. Como un producto de la apropiación política que se produjo en la situación dominicana, esos actos muchas veces fortalecieron un imaginario remitido a la Conquista, promoviendo la formación de un discurso sobre la presunta comunidad dominico-hispana, y nutriendo y reproduciendo la tradición inventada sobre la que se erigía el imaginario trujillista.

Y, así como el profesor David Arias (enseñante refugiado en aulas de la Academia Renovación) disertaba sobre «Un cacique de Marién: reivindicación de algunas personalidades de los tiempos de la Conquista», así disertaron interlocutores dominicanos como Manuel A. Goico que,

⁶⁴ Además del artículo ya citado de Roberto Cassa puede consultarse: Matilde Eiroa y María Dolores Ferrero, «Rafael L. Trujillo y Francisco Franco: de los vínculos históricos a los compromisos coyunturales», *IBEROAMERICANA* 16, no. 61 (2016): 149-170.

en el acto de inauguración del Instituto Hostos, habló sobre «la misión cultural de España en América en la época de la Conquista».⁶⁵

Esa campaña en pos del hispanismo que alentaban las construcciones culturales del régimen fue clara y estratégicamente captada por Juan Pablo García, el director del Cristóbal Colón, que en la página liminar del folleto de presentación del instituto, colocó las siguientes palabras:

Deseamos contribuir a la labor iniciada con tanto acierto por las Autoridades Docentes, de reincorporar Santo Domingo a su tradición cultural más propia y por consiguiente la que ofrece perspectivas de una más auténtica fructificación: la cultura española; que siendo en su significado más hondo, universal, no excluye sino que presupone la asimilación de las mejores aportaciones espirituales de cualquier origen.⁶⁶

Pero también hubo una apropiación racista en la mirada con que muchos dominicanos captaron la llegada y las acciones de los refugiados republicanos en suelo dominicano; mirada que era informada por la discursiva histórica sobre la panacea de las inmigraciones blancas y las políticas de contención racial de la negritud invasora que acechaba en suelo haitiano y la que procedía de las pequeñas posesiones inglesas en el Mar de las Antillas. No en vano, las Colonia Libertador, Juan de Herrera y El Llano se implantaron en la zona fronteriza con Haití, en tanto el asentamiento de refugiados en Pedro Sánchez y Villa Trujillo podían leerse como trincheras en el combate imaginario con la negritud anglófona y francófona que avanzaba por las llanuras azucareras del este del país.

⁶⁵ «Inaugurado el Instituto Hostos de enseñanza secundaria dirigido por un grupo de profesores españoles».

Este rasgo de la apropiación dominicana de los proyectos culturales de los exilados merece un análisis en profundidad, pues se produjo también en la pintura (basta ver la obra de Vela Zanneti o Rivero Gil, con escenas de la Conquista, obra expresamente encargada por el funcionariado trujillista en pos de esa comunidad imaginada) y la literatura (Galíndez, por ejemplo, fue premiado por sus «Cinco Leyendas del Trópico», formada por narraciones alusivas a ese tiempo histórico). Jesús de Galíndez, *Cinco Leyendas del Trópico* (Santo Domingo: Taller, 1984).

⁶⁶ *Instituto Cristóbal Colón*, 3.

La idea de que la política de inmigración tenía sentidos en torno al mestizaje y la contención cultural fue algo común en la visión del pueblo dominicano, existiendo un gran número de testimonios de exiliados en el país que recuerdan que ésta modeló algunas de sus interacciones.⁶⁷ Resulta muy interesante, en este sentido, el reportaje que *La Nación* dedicó a la Colonia Pedro Sánchez, mostrándola como una suerte de baluarte de carácter demográfico y racial:

La piel es la antesala del espíritu —argumenta *La Nación*—. En el Este hay un espíritu amorfo que hay que moldear. Encrucijadas de isleños. De Haití también. Hay un pretexto que se llama caña, que paga salario bajo, no vital y tiñe el paisaje con la borra de Turks Islands. No hay matices auténticos. Urge modelar un espíritu nativo. Y gran acierto fue llevar españoles al Este. Ojalá se llevaran más. Porque el Este es una avanzada de las Antillas menores: el negro de Turks Islands, el de Antigua, el de Barbados, el de Guadalupe, chocolates diversos, chocolates crueles. El paisaje necesita una ubre de blancura para ir enjuagando obscuridades.

El tema de la soberanía racial —«el Este es una avanzada de las Antillas menores», «la piel es la antesala del espíritu»— y el del mestizaje deseado con las inmigraciones blancas —«ir enjuagando obscuridades»—, cobra la clara expresión del complejo racial en la descripción de la escuela instalada por los colonos:

En la escuela hay niños de todas clases: blancos, trigueños, mulatos, negros. Los blancos son casi todos españoles. De los trigueños para abajo, nuestros. Pero ya vendrán los días, los meses, las lunas. Y junto a la espiga hinchada reventará otro muchachito blanco, trigueño, mulato. El blanco será hermanito de los otros blancos que vinieron nacidos. El mulato... ¡Ah!, ya el mulato es otra cosa.⁶⁸

⁶⁷ Fidel Miró, el líder anarquista que luego marchó a México, recordaba que el administrador de la Colonia de «El Llano», al verlos trabajar la tierra les había exclamado, enfático: «¡Españoles! Ustedes no están impuestos a eso [en referencia al trabajo agrícola]; ustedes vinieron a encastar [esto es, a mejorar la raza]».

⁶⁸ «Refugiados españoles en Pedro Sánchez», *La Nación* (Ciudad Trujillo), 6 de abril de 1940.

Otras formas de apropiación racista de la inmigración española no la situaron en el combate con la negritud que amenazaba a la blancura imaginaria del pueblo dominicano, sino que la insertaron en relaciones de discriminación entre los propios dominicanos o entre éstos y los grupos extranjeros residentes en el país. Aquellos tutores en domicilios de la élite burocrática local, lo mismo que los que lo fueron en hogares de la vieja colonia española, como vimos, dieron testimonio sobre el valor y el papel que jugaron en tanto sustituían el trato con sus pares dominicanos.

También se asoció el uso de los nuevos enseñantes blancos como mecanismo de distinción entre clases sociales. Era distinción lo que, sin duda, ofrecía el Cristóbal Colón, con su énfasis en la «corrección», las buenas maneras, sus uniformes de gala y sus prácticas culturales, como la hora del «thé» —costumbre inusual entre los dominicanos— que se servía a externos e internos en la «espaciosa finca situada, como conviene a esta clase de instalaciones, a una distancia prudencial de la ciudad, de manera que los alumnos alejados lo suficiente de la insalubridad del casco urbano, tengan [...] fácil y rápida comunicación».⁶⁹ También lo era el pasar a formar parte del alumnado del Instituto Escuela de la ciudad de Santo Domingo, plantel preferido por el cuerpo diplomático extranjero acreditado en la ciudad capital.

Por supuesto, las formas de apropiación descritas sólo revelan escenarios de uso social de la escuela republicana en el exilio coherentes con el modelo de dominación vigente en la sociedad dominicana de entonces. Hubo, desde luego, formas que no tuvieron ese carácter sistémico; formas que muchos dominicanos recuerdan por su valor contestatario del orden dictatorial, cuyo análisis es tarea pendiente. La flexibilización del código racial que practicaron los refugiados en sus escuelas fue un difuso hecho cultural cuyo impacto en la sociedad dominicana es difícil aquilatar. También la flexibilización del trato entre maestros y alumnos que recuerda Mercedes Sabater,⁷⁰ o el posicionamiento frente a la guerra mundial y al fascismo que interpe- laba las simpatías que despertaba entre los dominicanos el avance

⁶⁹ *Instituto Cristóbal Colón*, 16.

⁷⁰ Entrevista a Mercedes Sabater.

alemán,⁷¹ o la elusión de colgar en sus espacios la imagen del «Benefactor», que destaca Medrano, constituyeron algunos rasgos contestatarios de la apropiación cultural que los dominicanos hicieron de sus escuelas.

Nota sobre el autor

JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS es Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha desarrollado investigación histórica en materia de economía de la producción agraria, migración internacional y procesos de escolarización. Labora como docente e investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Actualmente desarrolla en esta institución un estudio sobre la expansión de la escuela popular pública en contextos rurales de México y la República Dominicana. Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores.

REFERENCIAS

- Alfonseca Giner de los Ríos, Juan. «Para iniciar un debate. La apropiación social de los proyectos escolares». *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* 1 (2005): 21-27.
- Alfonseca Giner de los Ríos, Juan. *El incidente del trasatlántico Cuba. Una historia del exilio republicano español en la sociedad dominicana, 1938-1944*. Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2012.
- Álvarez Santana, Fermín. *Héroes anónimos. Cien años de magisterio en San Pedro de Macorís*. San Pedro de Macorís: Impresora León, 1997.
- Amat y Castells, Vanessa. «Passat i present de la impremta escolar i els llibres de vida: les tècniques Freinet a l'Estat espanyol a propòsit d'algunes publicacions recents». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 23 (2014): 207-225.
- Cassá, Roberto. «Incidencia política de los republicanos españoles en la República Dominicana». En *El exilio español en la sociedad dominicana*, coord.

⁷¹ Un editorial del *El Génesis*, semanario que dirigía la profesora dominicana Eloina Constanzo en El Seibo, muestra el impacto de la prédica antifascista de sus amigos del «Instituto Hostos». «¡Equivocados!», *El Génesis* (El Seibo), 13 de septiembre de 1941.

- por Reina Rosario Fernández, 113-130. Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2010.
- Cruz, José Ignacio. *La educación republicana en América, (1939-1982)*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1994.
- De Luis Martín, Francisco. «El exilio de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza en México (1939-1949)». *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos* 63 (2016): 207-241.
- Del Castillo, José y Manuel García Arévalo. «La emigración republicana española: aportes a la República Dominicana». En *El exilio republicano español en la sociedad dominicana*, coord. por Reina Rosario Fernández, 235-268. Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2010.
- Durán, Joan. «Catalans a la República Dominicana». *La Nostra Revista* 5 (1946): 19.
- Eiroa, Matilde y María Dolores Ferrero. «Rafael L. Trujillo y Francisco Franco: de los vínculos históricos a los compromisos coyunturales». *IBEROAMERICANA* 16, no. 61 (2016): 149-170.
- Galindez, Jesús de. *Cinco leyendas del trópico*. Santo Domingo: Taller, 1984.
- González Tejera, Natalia. «Nómina de republicanos españoles refugiados en República Dominicana (1940-1941)». *Boletín del Archivo General de la Nación* 135 (2013): 33-154.
- Jarne, Antonieta. «Geografías familiares bajo la dictadura franquista: exilio, clandestinidad, prisión». *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea* 8 (2008)
- Llorens, Vicente. *Memorias de una emigración*. Barcelona: Ariel, 1975.
- Lozano Seijas, Claudio (ed.). *1939, el exilio pedagógico. Estudios sobre el exilio pedagógico republicano español de 1939*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1999.
- Marqués Sureda, Salomó y José Martín Frechilla. *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2002.
- Màrques Sureda, Salomó. «Sobre l'exili del magisteri republicà (1936-39). Reflexions i suggeriments». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 12 (2008): 41-64.
- Martínez Gorroño, María. «La educación en la Colombia liberal de los años 30 y 40: la trascendente contribución del exilio español consecuencia de la guerra civil de 1936-1939». *Migraciones & Exilios* 4 (2003): 9-30.
- Medrano de Supervía, Guillermina. «Mi exilio en la República Dominicana: una obra educativa y varias mujeres ejemplares». En *Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe 1939-1989*, 345-355. A Coruña: Edicions Do Castro, 1991.

- Medrano, Guillermina y José Ignacio Cruz. *Experiencia de una maestra republicana*. Valencia: Publicaciones de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1998.
- Molina, María. «Republicanos españoles en el Caribe y en México. Tres naciones, tres momentos, un mismo exilio». En *1939, el exilio pedagógico*, editado por Claudio Lozano, 119-133. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1999.
- Munárriz de Leal, Pilar. *Memorias anecdóticas de una exiliada «por la gracia de Franco»*. <http://m.dugifonsespecials.udg.edu/handle/10256.2/14378>
- Orgaz, Mercedes. *Testimonio desde la retaguardia. Las memorias de una funcionaria del Gobierno de la República durante la Guerra Civil y el exilio*. Barcelona: Fundació Privada Ciència en Societat, 2007.
- Reyes, Juan José. «Escuelas, maestros y pedagogos». En *El exilio español en México, 1939-1982*, 177-205. México: Ediciones Salvat-Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Ruíz del Árbol Cana, Antares. *Hacer España en América, Guillermina Medrano Aranda (1912-2005): la pervivencia del Magisterio Republicano en el exilio americano*. Santo Domingo: Academia Dominicana de la Historia, 2015.

ANEXOS

| Listado de Enseñantes Refugiados en la República Dominicana, 1939-1945 ^a | | |
|---|-------------------------------|----------------------------------|
| Abadía Lamuela, Jesús | Estrada de Barzana, Clara | Muñoz Lizcano, Julián |
| Alaminos Peña, Luis | Farreras Borrull, José | Nozal Alonso, Luis |
| Alcobé Biosca, José | Fernandez de Pozo, Carmen | Ocaña Guarino, Manuel |
| Aldaz Elso, Cecilio | Fernández de Saiz, Rosa | Ocaña Sánchez de Ocaña, Fraterna |
| Aldaz Elso, Juan | Fernández de Serván, Antonia | Ocaña Sánchez, Francisco |
| Aller Alberdi, Sofía | Fernández Posada, Fermín | Paez Fernandez, Manuel |
| Almoína Mateos, José | Ferrer Stengre, Joaquín | Palacín Iglesias, Gregorio B. |
| Alonso Jacoby, Elvira | Figueroa Castellanos, Aurelio | Pedreira Rumbo, Manuel |
| Alonzo Fernández, Vicente | Folch Pi, María | Perales Frigols, Pablo |
| Álvarez-Santullano Tejerino, Gloria | Gandariasbeitia, Gaiska | Pérez González, José Manuel |
| Alvero, Francisco | García de Mascaró, Carmen | Pérez Real, Luís |
| Antuna Suarez, David | García García, Julio | Pijoan Querol, Avelina |
| Argomaniz Martínez, Ricardo | García Goicochea, Emilio | Pingarrón Hernández, Ángel |
| Arnedo Díaz, Miguel | García Gómez, Purificación | Pons Rubio, Ricardo |
| Artero Bernard, Felix | García Jarabo, Amparo | Puyuelo Callén, María |
| Atienza Simarro, Pedro | García Jarabo, Josefa | Querol Amorós, Francisco |
| Bárzana Bárzana, Eduardo | García Meseguer, Antonio | Rivero Gil de Durán, María |
| Bárzana Bárzana, José | García Rodríguez, Carmen | Rivero Gil, Valentina |
| Bellosta Otín, José | García Santesmases, Miguel | Rivero Orellana, José |
| Bellosta, Marcelino | García, Serafín | Robles Díaz, Eduardo |
| Benavente De Blasco, Emilia | Gilabert Barceló, José | Rolland Goitia, María Cristina |
| Benavides Shelly, Miguel | Gómez de Rodríguez, Mercedes | Roure Canosa, Josefa |
| Benjumea Suárez, Mateo | González Jerez, José María | Rovira, Joaquín |
| Berdala Pardo, Lorenzo | González Nieto, Antonio | Rueda de Iranzo, Raquel |
| Blanco Martínez-Tejerino, María | Goñi Argarate, Luís | Sabater Casillas, Poncio |
| Blasco Sanpedro, Fernando | Huber de Ojinaga, Marta | Sainz Ruiz, Fernando |

| Listado de Enseñantes Refugiados en la República Dominicana, 1939-1945 | | |
|--|------------------------------------|---------------------------------------|
| Burell y Mata de González, María | Hurtado Marhuenda, Joaquín | Salanova Orueta, Gregorio |
| Burgos Ramos, Frutos | Hurtado Polo, Antonio | Salas Fernández, Antonio |
| Calvo Cano, Manuel | Jimenez Sanchez, Jose | Sales Valles, Joan |
| Campa Claverol, Juan | Lafarga de San Cristóbal, Carmen | Sánchez de León y Maeso, Tomás |
| Campos Campos, Severino | Leal Crespo, Luis | Sánchez Pérez, Enrique |
| Campuzano García, Miguel | Llor Magre de Andrés, María D. | Sanz García de Barrio, Carmen |
| Cano Crespo, Antonio | Llorens Castillo, Vicente | Sarmiento de la Barrera-Caro, Carmen |
| Carbo Carbo, Eusebio | López de Sardí, Juan Antonio | Segoviano Nuñez, Eugenio |
| Cartea Juan, Alvaro | López Gimeno, José | Segura Colbe, Julio |
| Chacón Rey, María Auxiliadora | Marchan de Perez, María | Sendra Siscart, Juan |
| Cluet Santiveri, Manuel | Martín de Jorge Arellano, Gregorio | Solana Ferrer, Alejandro |
| Cortichs de Mora, Estrella | Martinez de Bujando, María | Suárez Valles, Manuel |
| Costa Jou, Ramón | Martínez Surroca, Antonio | Ugarte de Palacin, Ángeles de la Vega |
| Cruz Moreno, María | Masdefiol Bertran, Jose | Uriarte Prieto, Aurora |
| Dalmau Arroyo, Armonía | Mataix Antonlin, José | Urrestarazu Falces, Sinesio |
| De Haro Iribarne, Gines | Matilla Jimeno, Alfredo | Valles Cuesta, Pilar |
| De los Ríos de Beléndez, Dolores | Menéndez Catrain, María | Vera Fernández de Córdova, Francisco |
| De Urreiztieta Errekalde, Iñaki | Merida de Rivero, Carmen | Xena Torrent, José |
| Díaz Alejo y Díaz, Daniel | Mestres Armora, Arturo | |
| Díaz Álvarez, José | Millán López, Tiburcio | |
| Díaz Cardama de Trujillo, Marina | Míngarro y San Martín, José | |
| Díaz Herrero, Ulpiano | Monico Castelló, Antonio | |
| Escobar Vallejo, Ismael | Montañola Casul, Cosme | |
| Estornas, José | Munarriz de Leal, Pilar | |

^a Lista de las personas que declararon a la autoridad dominicana la profesión de enseñante al arribar al país. Las celdas con color marcan a los que desempeñaron esa actividad en la República Dominicana.

Fuente: Censo General de Refugiados Republicanos 1938-1945 (en construcción).

| Listado de Refugiados Enseñantes en la República Dominicana, 1939-1945^a |
|---|
| Acacio Martínez, Francisco |
| Adabaldetrecu, Pedro |
| Anglada Romeu, Miguel |
| Aparicio Martínez, Emilio |
| Artero Amil, Pedro |
| Barberán Manuel |
| Bargallo Cervello, Pedro |
| Blanco, Antonia |
| Canals Farriols, Dolores |
| Díaz de Solar, María L. |
| Espinal, Luis |
| Fajardo Suárez, Eduardo |
| Fernández de Farber, Maruja |
| Forné Farreres, José |
| Fournier, Claudio |
| Funcia Armenteros, Encarnación |
| Gallego, Felipe |
| Gil Arántegui, Malaquías |
| González Sanz, Carlos |
| Gordillo, Félix |
| Medrano, Guillermina |
| Ivón La Barbera, Jorge |
| Izquierdo, Federico |
| Jiménez Millares, José |
| Jose Abella Peset |
| León Garre, Aniceto |
| Mascaró Navas, Juan |
| Miró Solanes, Fidel |
| Morales, Miguel Ángel |
| Muñoz Lizcano, Antonio |
| Pedrero Pérez, José Augusto |
| Pumarega García, Manuel |
| Recio de Millares, Luisa |
| Rial, José |
| Riera Llorca, Vicente |
| Ruiz Avilés, Francisco |
| Sorribes Soler, Jesús |
| Ulibarri, Cristina |
| Viñuales, Mariano |
| Yonmar, Carola |

^a Se trata de personas que no habiendo declarado profesión de enseñante al arribar al país, se desempeñaron en ella.

UN JOVEN MAESTRO EXILIADO EN FRANCIA: JACINTO LUIS GUEREÑA (1939-1956)[&]

*A young teacher exiled in France:
Jacinto Luis Guereña (1939-1956)*

Jean-Louis Guereña[§]

Fecha de recepción: 30/05/2018 • Fecha de aceptación: 16/06/2018

Resumen. En 1933, Jacinto Luis Guereña, nacido en Argentina en 1915 pero de padre vasco y de madre italiana, ingresa por oposición en la Escuela Normal de Magisterio Primario n.º 2 de Madrid (la antigua Escuela Normal de Maestras). En junio de 1936 acaba sus estudios teóricos, y en el curso siguiente debía empezar su periodo de prácticas como alumno-profesor con sueldo. Pero el curso de los acontecimientos históricos, previsible no obstante desde hacía unos años, dadas las fuertes tensiones sociales existentes en la España de los años treinta del siglo xx, iba a modificar por completo el rumbo previsto de su vida y dar al traste con el conjunto de sus legítimas esperanzas, profesionales y sociales. El compromiso del joven normalista afiliado a la Federación Universitaria Escolar (FUE) tras la sublevación franquista de julio de 1936 fue claro: miliciano (en las Milicias Vascas Antifascistas), soldado del nuevo Ejército popular de la República, miliciano de la cultura y teniente tras su paso por la Escuela popular de Guerra de Ingenieros. Participó en la batalla del Ebro y tras la derrota de la ofensiva republicana permaneció en Cataluña hasta la retirada. El 9 de febrero de 1939 cruzó la frontera, pasando a continuación por varios campos. Se comentan sus actividades profesionales, culturales y políticas al salir del campo de Gurs, su intento de in-

[&] Recogemos elementos expuestos en «Semblanza de un itinerario intelectual y humano (1915-2007)», publicada en Jacinto Luis Guereña, *Corazón de miedo y de sueños (Antología 1946-2001)*, eds. Jean-Louis Guereña y Claude Le Bigot (Sevilla: Renacimiento, 2013), 9-95, en donde el lector encontrará datos y referencias suplementarias. Ver también «De los campos a Méduse. Un poeta español en Francia: Jacinto Luis Guereña, de 1939 a 1945», *Laberintos Revista de estudios sobre los exilios culturales españoles* 10-11 (2008-2009): 8-17, y *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*, eds. Manuel Aznar Soler y José-Ramón López García (Sevilla: Renacimiento [Biblioteca del exilio], 2016), II, 539-542.

[§] ICD, Université François-Rabelais, Tours. 3, Rue des Tanneurs. 37041 Tours Cedex. Francia jean-louis.guerena@univ-tours.fr

sertarse en la vida cultural francesa sin perder las raíces españolas. En 1956, al poder entrar en España, se inició una nueva faceta de su vida, al tener que abrirse camino en la vida intelectual española y ya no solo en la del exilio.

Palabras clave: Cultura; Escuelas Normales; Exilio; Francia; Federación Universitaria de Estudiantes FUE.

Abstract. *In 1933, Jacinto Luis Guereña, born in Argentina in 1915 of a Basque father and an Italian mother, entered by public examination into the Normal School of Primary Education No. 2 of Madrid (the old Normal School of Teachers). In June of 1936 he finished his theoretical studies, and in the next academic course he was meant to start his internship period as a salaried student-professor. But the course of historical events, foreseeable for some years, given the strong social tensions existing in the Spain of the 1930s, would completely change the course of his life and ruin virtually all of his legitimate professional and personal dreams. The commitment of the young normalist affiliated to the Students' University Federation (FUE) after the Franco uprising of July 1936 was clear: he became a militiaman (in the Basque Antifascist Militias), a soldier of the new People's Army of the Republic, a militant of culture and a lieutenant after his time at the Popular School of War for Engineers. He participated in the battle of the Ebro and after the defeat of the republican offensive remained in Catalonia until the withdrawal. On February 9, 1939, he crossed the border and spent time at several concentration camps in France. The article discusses his professional, cultural and political activities after leaving the camp of Gurs, as well as his attempt to insert himself into French cultural life without losing his Spanish roots. In 1956, when he was again able to enter Spain, he began a new facet of his life, having to make his way into Spanish intellectual life and not only that of exile.*

Keywords: *Culture; Training Teachers Colleges; Exile; France; Students' University Federation FUE.*

Como para todos los republicanos españoles refugiados en Francia, la Guerra de 1936-1939 en su conjunto y sobre todo su trágico desenlace, la retirada y el paso a Francia tras la caída de Cataluña en febrero de 1939, el camino que llevaba directamente «de la frontera a las alambradas»,¹ supuso claramente un corte tajante, una ruptura brutal en la trayectoria vital, humana y profesional, de Jacinto Luis Guereña, «un

¹ Serge Barba, *De la frontière aux barbelés les chemins de la Retirada 1939* (Canet: Trabucaire, 2009).

tatuaje definitivo» según su propia y atinada expresión,² identificando claramente por lo tanto un antes y un después en su vida personal pero también obviamente para el país entero.

Pero el largo exilio francés —y desde luego de ninguna manera deseado, y máxime en aquellas pésimas y duras condiciones de la postguerra— también significó para él —y esto lo podemos decir ahora— un enriquecimiento cierto, la indudable apertura de nuevos horizontes culturales y humanos, a pesar de todos los sufrimientos y de las desilusiones personales conocidas a lo largo del tiempo, viniendo a ser al fin y al cabo «cette patrie décalée» [«aquella patria desfasada»], según una acertada fórmula utilizada por el joven estudioso francés Sylvain Martinagolle.³

Y pese también a que su recorrido vital haya resultado al final muy distinto —pero no menos valioso y apasionante— al que él mismo podía soñar con todas sus esperanzas a cuestas cuando tenía unos veinte años, poco antes de la Guerra, cuando el mundo parecía abrirse ante él y sus legítimas ambiciones e ilusiones en el Madrid de los primeros años de la República.

Para Jacinto Luis Guereña, como para la mayoría de los refugiados españoles en Francia a raíz de la Guerra por no decir para todos, se trataba, pues, de una herida permanente, nunca cicatrizada del todo pese al paso de los años («malherida», como le gustaba decir a menudo). Y prácticamente no había día en el que no se refiriera de una manera u otra a aquel acontecimiento histórico de tan honda trascendencia personal y social.

ALGUNOS ELEMENTOS BIOGRÁFICOS PREVIOS (1915-1939)

Nacido en Cañada de Gómez (Argentina) en agosto de 1915, pero de origen vasco por su padre (Luis Guereña Gamboa [1889-1951], de Vitoria) e italiano por su madre (Carolina Seggiaro Seggiaro [1899-1984], ya nacida en Argentina), Jacinto Luis Guereña Seggiaro falleció en Madrid

² José López Martínez, «Entrevista con el poeta español: Jacinto Luis Guereña», *El Informador* (Guadalajara, México), 19 de enero de 1997: 15.

³ Sylvain Martinagolle, «Jacinto Luis Guereña: écrire l'exil, cette patrie décalée...», *Exils et migrations ibériques au xxe siècle* 8 (2001): 241.

en febrero de 2007, a los 91 años cumplidos (y camino de los 92) —sesenta y ocho años exactamente tras haber pisado el suelo francés por primera vez durante la «retirada» al final de la Guerra—, afortunadamente sin sufrir pero en el marco de un lento proceso de desgaste físico general y de relativo aislamiento social, más o menos voluntario.

Maestro de profesión, con el estallido de la Guerra no pudo ejercer en España, aunque luego enseñara durante muchos años —nada menos que cuatros decenios— en territorio francés, Jacinto Luis Guereña era indudablemente escritor de vocación, cuya labor creadora fue desarrollando sin cesar y además en dos idiomas (en español y en francés, con igual soltura) a lo largo de los años. Poeta ante todo, hasta la médula de los huesos podríamos decir, pero también ensayista y crítico —uno de los primeros y entusiastas antólogos, biógrafos y estudiosos de Miguel Hernández, por ejemplo—, así como periodista —aunque siempre con una escritura poética y lírica, muy personal desde luego, incluso cuando se trataba de meras reseñas informativas sin real trascendencia— y también traductor, esencialmente de poesía francesa.

Escritor e intelectual español —por fidelidad hacia España, nunca quiso adoptar, por ejemplo, la nacionalidad francesa—, sin duda ninguna (y no argentino desde luego), «español íntegro y apasionado de unas maneras de pensar y vivir la realidad española»,⁴ Jacinto Luis Guereña también puede ser considerado en cierta manera como un poeta y escritor francés (vinculado un tiempo a la llamada Escuela de Rochefort), escribiendo y publicando también en francés hasta el final, lo cual cabe tenerse siempre en cuenta, incluso si al fin y al cabo dominaba la perspectiva hispánica dentro de su logrado bilingüismo cultural y de su propio itinerario intelectual.⁵ De alguna manera, se trataba de un afrancesado en España y de un hispanista de raíz española en Francia.

«Era urgente y permanente ser escritor bilingüe para lograr afirmarse como escritor, ya sea en verso ya sea en prosa o en ambos terrenos», escribía lúcidamente en 1990, recorriendo el camino realizado y

⁴ José López Martínez, «Memoria de Jacinto Luis Guereña», *Mirador de la Asociación de Escritores y Artistas Españoles* 14 (2007): 19.

⁵ Jean-Louis Guereña, «Bibliografía de la obra poética de Jacinto Luis Guereña (1944-2001)», en Jacinto Luis Guereña, *Corazón de miedo y de sueños*, 133-135.

los planteamientos entonces hechos.⁶ Indudablemente, desde los años cuarenta, Jacinto Luis Guereña se situaba a caballo entre ambas culturas, la francesa y la española, desde luego por el peso de las circunstancias mas también por su propia voluntad de enraizarse profundamente en su nuevo país de residencia sin llegar a perder no obstante, ni mucho menos, sus raíces hispánicas originarias a las cuales quedó fuertemente apegado hasta el final. Era en efecto buen conocedor de las dos culturas —escribiendo y publicando en ambos idiomas con igual facilidad y maestría—, en particular de sus literaturas, incluyendo las novísimas y no sólo la poesía.

Tras los primeros años vividos en Argentina, en las localidades marroquíes de Melilla y Larache pasó Jacinto Luis Guereña buena parte de su infancia, así como su adolescencia (concretamente de los seis hasta los diecisiete años), o sea prácticamente toda la década de los años veinte, durante la dictadura de Primo de Rivera y principios de los treinta con la llegada de la Segunda República. Ya tenía entonces dieciséis años, los suficientes para poder entender plenamente el alcance político y social del acontecimiento para España.

En todo caso, aquellos años fueron para Jacinto Luis Guereña el tiempo de la escuela primaria y de la enseñanza secundaria, cursada primero, a partir de setiembre de 1926, en la Escuela General y Técnica de Melilla, y luego en el Instituto Hispano Marroquí de Ceuta. Aprobó el bachillerato elemental (en los cursos de 1929-1931) tras los exámenes correspondientes a cargo de una comisión de profesores procedentes del Instituto de Segunda Enseñanza de Cádiz del que dependía el Instituto ceutí. Cursó después (y también aprobó) algunas asignaturas del bachillerato universitario en el curso de 1931 a 1932, abierto sólo de hecho tras las vacaciones de Navidad de 1931.

«Madrileño por arraigo», se definía a sí mismo Jacinto Luis Guereña en su auto-presentación de 1969,⁷ destacando por lo tanto el peso

⁶ Jacinto Luis Guereña, «Publicaciones y poesía (notas del exilio republicano en Francia)», en *La oposición al régimen de Franco. Estado de la cuestión y metodología de la investigación*, eds. Alicia Alted, Abdón Mateos y Javier Tusell (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1990), II, 529.

⁷ Jacinto-Luis Guereña, *Anthologie bilingue de la poésie espagnole contemporaine* (Verviers: Gérard & C.º [Marabout université, 183], 1969), 245. Traducimos.

que había tenido para él la capital española y su voluntad de vincularse a ella. Efectivamente, pese a que antes de tener que salir de España en febrero del 39 hubiera pasado relativamente pocos años en Madrid — muchos menos desde luego que en Marruecos, por ejemplo, sin referirnos desde luego a la posterior e indeseada estancia francesa—, aquella corta pero intensa y densa etapa madrileña en la época tan esperanzadora y también tan agitada de la Segunda República antes de la Guerra, desempeñó un papel sumamente importante, por no decir decisivo, en su formación intelectual, profesional e ideológica.

Los años pasados en la Escuela Normal y la militancia en la Federación Universitaria Escolar (FUE), aquellos años cruciales de la vida de uno, coincidieron con el afianzamiento de su propia personalidad, de los diecisiete a los veintiún años. «Esperanza del poeta y de España», como lo dijo él mismo a propósito de Miguel Hernández,⁸ podríamos aplicarle perfectamente lo que escribió acerca de Camilo José Cela (coetáneo, pues nacido en 1916) en aquella coyuntura histórica de la Segunda República: «El mundo se abría con esperanza de fértil alegría: eran los años treinta, con la Segunda República y las mil ilusiones de la libertad».⁹

En 1932, el paso de Larache a Madrid, la gran ciudad, la capital de un país aún centralizado con todo lo que ello representaba, debió de suponer una ruptura importante en la forma de vida familiar, pero abría indiscutiblemente nuevos caminos, nuevas posibilidades, nuevas esperanzas. Un cambio evidente y rotundo de ambientes, de amistades, de paisajes también.

Para Jacinto Luis Guereña, esta nueva vida se plasmó concretamente en la finalización de sus estudios secundarios ya empezados en Marruecos (aprobando las asignaturas que le quedaban del bachillerato universitario en el Instituto del Cardenal Cisneros), y el comienzo de estudios superiores cursados en la Universidad de Madrid (en la Facultad de Derecho —un año tan sólo, abandonando— y en la Facultad de Filosofía y Letras —también durante ese año—). Estudiaba con mucho ahínco, sacando prácticamente siempre matrículas de honor (¡era un

⁸ Jacinto-Luis Guereña, *Miguel Hernández. Biografía ilustrada* (Barcelona: Ediciones Destino [Biografías ilustradas], 1978), 38.

⁹ Jacinto-Luis Guereña, «Estudio crítico», en *Prosa*, Camilo José Cela (Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones [Bitácora, 39], 1974), 29.

verdadero empollón!, cabe reconocerlo, hasta tal punto de que sus compañeros solían calificarle de «superdotado»).

Tras la reforma de las Escuelas Normales acometida por la Segunda República en septiembre de 1933, dentro de su amplia política reformadora, Jacinto Luis Guereña ingresó por oposición en la Escuela Normal de Magisterio Primario n.º 2 de Madrid, tras la convocatoria de julio: «Los recuerdos tienen un arranque —concretamente 1932-1933—: estudios y problemas estudiantiles, la FUE y las Juventudes, exámenes de ingreso en las luego tan aplaudidas promociones pedagógicas del Plan Profesional de la Enseñanza, en el vasto caserón de ladrillo: hermosa y rectangular presencia que la filosofía educadora del Gobierno empujaba con entusiasmo».¹⁰ Se trataba de hecho de la antigua Escuela Normal de Maestras de la capital, afincada en el Paseo de la Castellana, que albergaba entonces en su sótano los fondos del Museo Pedagógico fundado por el célebre institucionista Manuel Bartolomé Cossío.

En esta tercera promoción del ambicioso «plan profesional» de 1931 —de una duración de tres años de estudios teóricos más uno de prácticas (ya de maestro con sueldo), siendo entonces uno de los más avanzados en Europa—, se verificó el encuentro, inolvidable para él, con uno de sus profesores, el pedagogo y político socialista Rodolfo Llopis, al cual siempre recordaba con sumo cariño.

El 30 de junio de 1936, Jacinto Luis Guereña acababa, pues, sus estudios «teóricos» de maestro en dicha Escuela Normal (sacando el n.º 3 de aquella promoción y la calificación de «sobresaliente»). En el curso siguiente (o sea el de 1936-1937), debía empezar normalmente su periodo de prácticas como maestro-alumno, con sueldo fijo (de 4.000 pesetas anuales), lo que hubiera resuelto sus dificultades anteriores.¹¹ Su porvenir profesional parecía ya perfectamente diseñado y risueño.

Pero el curso de los acontecimientos históricos, previsible no obstante desde hacía unos años, dadas las fuertes tensiones sociales exis-

¹⁰ Jacinto Luis Guereña, «Con Elena Soriano en la espuma del tiempo», en *Caminar conociendo*, Las Navas del Marqués, 6 (1996): 11.

¹¹ Se le reconoció en abril de 1937 con antigüedad del 15-IX-1936 (Diligencia, «que surtirá efectos de título administrativo», extendida por Federico Calvo Borreguero, Jefe de Administración del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Madrid, 28-IV-1937), según lo dispuesto por Wenceslao Roces en decreto del 16-III-1937 (*Gaceta de la República*, 78 [19-III-1937]: 1280).

tentes en la España de los años treinta del siglo xx, iba a modificar por completo el rumbo previsto de su vida y dar al traste con el conjunto de sus legítimas esperanzas, profesionales y sociales, como las de buena parte del país. Pero también fueron los duros e intensos tres años de guerra un periodo de suma exaltación para él, de grandes esperanzas y de posterior tremenda desilusión, en función precisamente de toda la energía y el entusiasmo desplegados.

El compromiso de Jacinto Luis Guereña tras la sublevación franquista de julio de 1936 fue claro: miliciano primero (en las Milicias Vascas Antifascistas), soldado del nuevo Ejército popular de la República, miliciano de la cultura y teniente tras su paso por la Escuela popular de Guerra de Ingenieros. Participó en la batalla del Ebro y tras la derrota de la ofensiva republicana permaneció en Cataluña hasta la retirada.

REFUGIADO EN FRANCIA (1939-1945)

El 9 de febrero de 1939, por lo tanto justo antes del cierre de la frontera franco-española decidido por las autoridades francesas, algo desbordadas por el continuo flujo de los refugiados, y junto con decenas de miles de republicanos españoles, físicamente agotados y mentalmente desilusionados, en la retirada de Cataluña ante el rápido avance de las tropas franquistas que les estaban pisando ya los talones, Jacinto Luis Guereña atravesó la frontera con Francia por el paso de La Junquera, sin saber ni intuir incluso lo que le esperaba:

Yo pasé la frontera no del todo desnudo, me abrigaba con un abrigo verdoso y en el macuto llevaba la *Historia de la literatura* de Valbuena Prat, [...] una obra creo que era *Filosofía*, de John Dewey, y la última paga como oficial, en billetes [...] ya sin valor en tierra gala. También unas hojillas, preludeo de poemas o ya contruidos en estrofas, mis poemas que luego irían saliendo en libro [...].¹²

¹² Jacinto Luis Guereña, «Exilio y andadura creativa: mi experiencia en las letras españolas y francesas», en *El exilio literario español de 1939. Actas del Primer Congreso Internacional*, eds. Manuel Aznar Soler (Sant Cugat del Vallés: Associació d'Idees-GEXEL —Serpa Pinto, 2—, 1998), 2, 640. En diversas conversaciones, añadió que también llevaba el *Romancero Gitano* de Lorca en la edición de la Editorial Nuestro Pueblo de 1937.

La Guerra ya había terminado para él y tuvo que abandonar su pistola, como lo habían ordenado tajantemente las autoridades militares francesas.¹³ De inmediato, le esperaban en Francia las alambradas desplegadas en las amplias playas desnudas y frías de Argelès-sur-mer,¹⁴ Saint-Cyprien y Barcarès, en donde fueron reunidos, o mejor dicho amontonados, los refugiados republicanos tras haber pasado la frontera.

Después, ya a partir de la primavera del 39 y hasta noviembre (fecha de su salida del campo),¹⁵ conoció los barracones y el lodo del campo de Gurs —el llamado «campo de los vascos», pues allí fueron reunidos principalmente quienes eran de origen vasco así como los antiguos aviadores republicanos—,¹⁶ construido ex profeso (en tan sólo 42 días, a partir del 15 de marzo) cerca de Oloron-Sainte-Marie y de Navarrenx, en lo que era entonces la provincia francesa de los «Bajos Pirineos» (hoy Pirineos Atlánticos).

Lo que llamó mucho la atención a Jacinto Luis Guereña, pues no dejaba de repetirlo —y hemos vuelto a encontrar a menudo tamaña observación-acusación, un tanto racista desde luego, en muchos otros testimonios de refugiados españoles en Francia—,¹⁷ es que fueran soldados senegaleses (en el marco de lo que era entonces el vasto imperio colonial francés) —o sea de color— quienes estuvieran encargados de custodiar a los republicanos españoles junto con los «gendarmes»

¹³ Enrique Líster, *Memorias de un luchador. I. Los primeros combates* (Madrid: G. del Toro, editor, 1977), 396.

¹⁴ Felip Solé y Grégory Tuban, *Camp d'Argelers 1939-1942* (Valls: Cossetània Edicions, 2011). Se conserva una «Tarjeta de identidad» «A favor del Ciudadano Vasco Jacinto Guereña Seggiaro» del «Campamento Gernika-Beri» de Argelès-sur-Mer con fecha del 7 de abril de 1939, lo que sin duda facilitó su traslado ese mismo mes al campo de Gurs.

¹⁵ El 22 de abril de 1939, Jacinto Luis Guereña fue vacunado por el «Servicio de Sanidad» del Campo de Gurs, según se desprende de un certificado de vacuna firmado por el médico militar del campo y puede corresponder, pues, al día de su llegada al campo de Gurs.

¹⁶ Josu Chueca, *Gurs El campo vasco* (Tafalla: Txalaparta, 2007), 206 (pero Jacinto Luis Guereña viene indebidamente clasificado a «Luis» como primer apellido, por lo que en un primer momento pensamos que no figuraba en el fichero actualmente existente de encerrados en el campo de Gurs y depositado en el Archivo del Nacionalismo Vasco, Altea. Desgraciadamente, no viene su afiliación política). Sobre el campo de Gurs, ver también Claude Laharie, *Le camp de Gurs 1938-1945 Un aspect méconnu de l'histoire du Béarn* (Pau: Infocompo, 1985), y Cecilio Arregui, *¡Por rojo! Memorias* (Bilbao: Estudios Gráficos, 1983), 178-187.

¹⁷ Ver, por ejemplo, José Cubero, *Les Républicains espagnols* (Pau: Éditions Cairn [Lieux de mémoire], 2003), 71.

(equivalente de los guardias civiles), con lo que suponía de humillación —sentida como tal al menos— para ellos: «Con el gélido azul febrerino, desde los días 10-12, al borde del Mediterráneo, fue transcurriendo todo el mes. Se nos agrupó sin distinción alguna bajo el denominador común de “vencidos”. Nos lo hacían saber, sin generosidad, los gendarmes y los soldados africanos»:¹⁸

Autenticidad de las crónicas testimoniales de la historia. Lo visto y lo vivido. La tragedia cotidiana de aquel invierno de 1939, en paisajes de desolación junto al mar. Playas inhóspitas y agua salada. En la realidad de las alambradas y del hambre. Con las mil exageraciones de parte de unos y otros, de «concentrados» o de «acogidos» y de vigilantes y vigiladores con la bayoneta calada y con ojos avizores en rostros negros del Senegal.¹⁹

Pese a las circunstancias harto adversas, sin saber lo que la vida le va a deparar de ahora en adelante, al parecer Jacinto Luis Guereña aún seguía conservando entonces una moral de combatiente y no de vencido, mostrándose incluso dispuesto, tal como lo preconizaba el aún Presidente del Gobierno, el Doctor Juan Negrín, a volver a combatir contra Franco en la llamada «zona centro», que estaba aún, y por poco tiempo, bajo control republicano: «Tras el desconcierto inicial, [...] empezaron a circular listas para que se apuntasen cuadros militares (oficiales y comisarios) con voluntad de proseguir la lucha con obediencia al Gobierno presidido por Negrín en la zona Centro-Levante. [...] Yo me apunté y asimismo expuse el caso a compañeros», pero «no hubo ningún regreso».²⁰

Por otra parte, Jacinto Luis Guereña estuvo a punto de salir para México en el marco de una de las «expediciones» entonces fomentadas por las organizaciones de ayuda a los exiliados españoles. Pero, por un error de Correos, no le llegó a tiempo la carta asignándole una plaza en un barco que zarpaba para América, de lo que, con el correr de los años se alegró finalmente. El exilio americano suponía en efecto un corte más ta-

¹⁸ Jacinto Luis Guereña, «Publicaciones y poesía», 507.

¹⁹ Jacinto Luis Guereña, «Campos de acogimiento, campos de concentración (España en Francia, 1939)», Texto mecanografiado, s.f. (preparado tal vez para una conferencia, pero no publicado, que sepamos).

²⁰ Jacinto Luis Guereña, «Publicaciones y poesía», 506-507.

jante aún con la añorada España, y sin duda ya había empezado a formar algún proyecto sentimental con la que iba a ser ulteriormente su esposa.

Posteriormente, en mayo de 1941, recibió de la Legación de los Estados Unidos Mexicanos en Francia una «Tarjeta de identidad y viaje para Inmigrantes españoles» «para que inmigre a la república Mexicana, en virtud del Acuerdo Franco-Mexicano del 22 de agosto de 1940», lo que implicó algún interés por su parte en salir para México, como se desprende claramente de un documento suyo con fecha del 23 de septiembre de 1940 dirigido a Luis I. Rodríguez, ministro plenipotenciario de México en Francia: «Oficial del ejército republicano, maestro y escritor pongo todos mis conocimientos y características personales al servicio de su país, al que debo mi honra, o lo que es lo mismo mi vida, por la feliz protección que nos imparte en estas tierras reseca ya por el dolor [...]»²¹

Pero nada se concretó entonces ni después. Parece ser, en efecto, que Jacinto Luis Guereña inició más tarde, en 1948, e incluso de nuevo en 1950, una solicitud de emigración acerca de la delegación francesa de la Organización Internacional para los Refugiados, según se desprende de algunos documentos. Pero de ahora en adelante su vida ya estaba claramente asentada en Francia, y así siguió como estaba, no obstante con la mirada volcada siempre hacia España.

En el campo de Gurs —«una sílaba rara, como un sollozo que no sale de la garganta» [«une drôle de syllabe, comme un sanglot qui ne sort pas de la gorge»] según Louis Aragon—, sin duda por su buen conocimiento del francés y su calidad de maestro, Jacinto Luis Guereña fue nombrado secretario-intérprete de una de las oficinas del Mando francés del campo («Quatrième bureau»), lo que le permitió trabajar en los servicios del fichero del campo y así poder «manipular los archivos y entorpecer la búsqueda de los que conseguían fugarse».²²

²¹ Carta de Jacinto Luis Guereña a Luis I. Rodríguez, Montaut-Bétharram [escrito por error en la transcripción como «Montant, Belharram»], 23-IX-1940, en parte reproducida en el libro *Misión de Luis I. Rodríguez en Francia. La protección de los refugiados españoles julio a diciembre de 1940* (México: El Colegio de México-Secretaría de Relaciones Exteriores-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2000), 121.

²² Pascual Gálvez Ramírez, «La poesía producida por los exiliados en Francia: Rafael Alberti, José María Quiroga Plá y Jacinto Luis Guereña», en *Las literaturas del exilio republicano español de 1939. Actas del II Congreso Internacional (Bellaterra, 1999)*, eds. Manuel Aznar Soler (Sant Cugat del Vallés: GEXEL, 2000), I, 501. Ver Jacinto Luis Guereña, «Publicaciones y poesía», 511.

Pese a las múltiples dificultades de la vida cotidiana (alimentación, aseo, higiene...) resultantes del hacinamiento de refugiados y de la falta de infraestructuras adecuadas, la cultura —bajo todas sus formas— seguía muy presente en los campos. Jacinto Luis Guereña —al igual que muchos otros jóvenes maestros e intelectuales presentes en los campos franceses— no olvida sus compromisos iniciales, tanto educativos y culturales como políticos, desde luego siempre vinculadas en torno a la FUE:²³ «En el Campo Vasco de Gurs, en el islote B, yo fundé y animé lo que llamamos “Club-Escuela”. Con prensa mural, muy renovable [...]. Los periódicos se hacían medio a mano y medio a máquina de escribir [...]».²⁴ Y, con ocasión del 1.º de mayo de 1939, Jacinto Luis Guereña difundió así por las barracas del campo una «Carta a un joven que habita realmente fuera de la ciudad», texto que logró conservar entre sus papeles y que publicó en 1990.²⁵

Y, según su propio testimonio, que no hemos podido contrastar con otras fuentes, junto con Manuel Azcárate —hijo del diplomático republicano Pablo de Azcárate y militante comunista desde 1934—²⁶ y José María González Jerez, también de militancia comunista,²⁷ Jacinto Luis Guereña formó parte de la directiva de la FUE elegida en el primer congreso en el exilio de la organización estudiantil celebrado precisamente

²³ M. Orts, «La FUE en los campos de concentración», *Boletín de los Estudiantes Españoles* 2 (10 de noviembre de 1945).

²⁴ Jacinto Luis Guereña, «Publicaciones y poesía», 510. En «Contribución a una escenografía del exilio republicano en Francia (Situaciones vividas y culturales, 1939-1946)», publicada en *Españoles en Francia 1936-1946. Coloquio internacional* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 1991), 305, Jacinto Luis Guereña precisa que se trataba de la barraca 4 del islote B, como consta además en la correspondencia que recibió entonces. Ver Serge Salaün, «Éducation et culture dans les camps de réfugiés», en *Plages d'exil. Les camps de réfugiés espagnols en France-1939*, ed. Jean-Claude Villegas (Paris: B.D.I.C.-Université de Bourgogne [Hispanística XX], 1989), 117-124; Juan Ignacio Cruz Orozco, «Los barracones de la cultura. Noticias sobre las actividades educativas de los exiliados españoles en los campos de refugiados», *Spagna Contemporanea* 5 (1994): 15-28, también en *Clio History and History Teaching* 26 (2002) y *Maestros y colegios en el exilio de 1939* (Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2004), 52; Francisco de Luis Martín, «La FETE y la cultura en los campos de refugiados», en *Emigración y Exilio. Españoles en Francia 1936-1946*, eds. Josefina Cuesta y Benito Bermejo (Madrid: Eudema. Caja de Salamanca y Soria, 1996), 315-329.

²⁵ Jacinto Luis Guereña, «Publicaciones y poesía», 511-512.

²⁶ En sus memorias, Manuel Azcárate no se refiere a ello: *Derrotas y esperanzas* (Barcelona: Tusquets, 1994).

²⁷ Vicky Sueiro, «José María González Jerez entre el periodismo comunista y la militancia política. Un recuerdo en el X aniversario de su fallecimiento», en *Testimonios del exilio*, ed. Mercedes Arcillona (Donostia: Hamaika Bide, 2010), 217-239.

en el campo de Gurs «tras el verano de 1939», participando asimismo en la redacción de varios boletines de la organización estudiantil.²⁸

Uno de estos «boletines de los estudiantes» (concretamente el número 2, correspondiente al 22 de mayo de 1939) ha sido reproducido íntegramente por Jean-Claude Villegas en el apasionante volumen *Playas de exilio* dedicado a la vida de los refugiados españoles «acogidos» en los campos franceses de concentración, que da a conocer mucha documentación efímera de este tipo, a menudo manuscrita, milagrosamente rescatada y salvada de la nada.²⁹

Desde un punto de visto más personal e íntimo, aquella época va a suponer el encuentro, y la ulterior relación amorosa seguida por una boda, con una joven maestra francesa entonces afincada en la zona de Burdeos en donde su padre era ferroviario. Angèle Mercier Toustou, hija de Pierre Mercier y de Lucie Toustou, nacida en marzo de 1919 en Sablé-sur-Sarthe —en el oeste de Francia, cerca de la ciudad de Le Mans—, el gran amor de su vida, conoció a Jacinto Luis Guereña ejerciendo de «madrina» de españoles encerrados en los campos franceses, tal como lo había preconizado entonces el Partido Comunista Francés.³⁰ Todo empezó por lo tanto con una correspondencia iniciada en junio de 1939 (que aún se conserva) y un ulterior encuentro. Ambos se casaron en la pequeña localidad de Coarraze en agosto del año 1942 en medio de grandes penurias (seguía siendo el tiempo de la ocupación alemana en Francia con restricciones alimenticias y de todo tipo). Y, como viaje de novios, se fueron en bicicleta —¡de las de entonces, o sea nada ligeras!— desde el Béarn al Mediterráneo francés, pero el amor da alas.

Inmediatamente tras la declaración de lo que iba a ser la segunda guerra mundial (el 3 de septiembre de 1939) y antes de la formación de las llamadas «Compañías de Trabajadores Extranjeros», por un decreto de enero de 1940, que permitía a los refugiados españoles salir legalmente de los campos franceses, Jacinto Luis Guereña escribió al comandante del campo de Gurs (entonces el comandante Davergne)

²⁸ Jacinto Luis Guereña, «Contribución a una escenografía del exilio republicano en Francia», 305-306. Ver también «Publicaciones y poesía», 510.

²⁹ Villegas, *Plages d'exil*, 57-62.

³⁰ Jean-Pierre Barthonnat, «Le parti communiste français et les réfugiés d'Espagne en 1939», *Le Mouvement Social* 103 (1978): 122-140.

ofreciéndose «con otros compañeros oficiales como soldados bajo la bandera gala», pero, cumpliendo órdenes superiores, éste sólo le ofreció la «Legión Extranjera» francesa [el Tercio] como única solución para poder combatir contra la Alemania nazi, lo que evidentemente un antiguo oficial republicano no podía aceptar de ningún modo.³¹

Jacinto Luis Guereña nos ha contado las condiciones concretas en las que salió del campo de Gurs en el mes de noviembre de 1939, así como las primeras actividades profesionales muy físicas que se le encomendaron (o sea agricultor, leñador y carbonero) y que no correspondían en nada a sus aptitudes y formación, pero que no tuvo más remedio que aceptar en aquellas circunstancias tan especiales (además, era aún joven, con sólo 24 años):³²

Yo no salí del Campo formando parte de una Compañía de Trabajadores, sino como agricultor, fui a un hogar de campesinos que tenían dos hijos prisioneros en Alemania. Luego, ilegalmente, se me requisó [...] para trabajar en el bosque como leñador y carbonero (con hornos de madera, para hacer carbón de leña destinado al gasógeno de camiones y automóviles [...]).³³

A su salida del campo de Gurs, varios amigos españoles y franceses le homenajearon escribiendo prosas o versos o dibujando (figura entre otros un retrato suyo por el pintor Antonio Quirós) en un cuadernillo que Jacinto Luis Guereña logró conservar en el transcurso de los años.

Durante el tiempo de la ocupación alemana en Francia, paralelamente a su labor profesional como «trabajador extranjero» empleado a partir de septiembre de 1940 en los establecimientos Minvielle y Cabanne (establecidos en Coaraze),³⁴ así como, a partir de enero de 1943,

³¹ Jacinto Luis Guereña, «Publicaciones y poesía», 515-516.

³² El salvoconducto que le permitió salir del campo de Gurs para ir a Mont Disse (pequeña localidad de unos 130 habitantes situada siempre en los Bajos Pirineos, en el extremo noreste de la provincia) en casa del agricultor Théodoro Pelle, tiene fecha del 25 de noviembre de 1939.

³³ Jacinto Luis Guereña, «Publicaciones y poesía», 517. Ver también su «Contribución a una escenografía del exilio republicano en Francia», 307, y Laharie, *Le camp de Gurs 1939-1945*, 116.

³⁴ Un certificado de trabajo, con fecha del 23 de abril de 1943, facilitado por la explotación forestal y aserradero «Minvielle & Cabanne», establecida en Coaraze [Bajos Pirineos], precisaba que Jacinto Luis Guereña ejercía allí de «ouvrier forestier-mètreur» [obrero forestal-medidor] desde el 1.º de septiembre de 1940. Otro certificado de la misma empresa, con fecha del 10 de febrero de 1944, le señalaba como «Interprète-mètreur forestier» [Intérprete-medidor forestal].

docente (los jueves) en la Escuela des Roches (situada en Maslacq), Jacinto Luis Guereña tuvo alguna actividad política en el seno de la Resistencia, redactando y distribuyendo en Pau y su región boletines de la *Unión Nacional*,³⁵ facilitando, según su propio testimonio, «documentación falsa, incluso con sellos oficiales alemanes», salvando «a muchos jóvenes de la ida a Alemania como trabajador del STO [Servicio del Trabajo Obligatorio, instituido en Francia en febrero de 1943 para facilitar mano de obra agrícola e industrial a Alemania]».³⁶

La política de «Unión Nacional» fue inaugurada por el Partido Comunista Español (PCE) en el verano de 1941, tras la invasión de la URSS por Alemania, para evitar que España fuera arrastrada a la Guerra mundial para reforzar las potencias del Eje, y proponía un reagrupamiento de las fuerzas democráticas para restablecer la normalidad y legalidad republicana en un Gobierno de Unidad Nacional.³⁷ En todo caso, el difundir alguna propaganda a favor de la línea de «Unión Nacional» significaba que, por aquel entonces, Jacinto Luis Guereña quedaba vinculado más o menos estrechamente al Partido Comunista.

Sin duda, y seguramente más aún tras la liberación de Francia de la ocupación alemana en el verano de 1944, y sobre todo después del derribe definitivo del nazismo en mayo de 1945, Jacinto Luis Guereña siguió manteniendo la firme esperanza, como la conservaban más o menos íntegra todos los españoles afincados en Francia tras «ese fatídico febrero de 1939»,³⁸ de poder volver muy pronto a España, a una España por supuesto liberada del yugo franquista, a una España que todos ellos soñaban libre y republicana.³⁹

³⁵ Tal vez se tratara de boletines de *Reconquista de España*. Ver algunas de las numerosas ediciones distribuidas en Francia desde 1941, dactilografiadas y a veces manuscritas, en Geneviève Dreyfus-Armand, «L'émigration politique espagnole en France au travers de sa presse, 1939-1975» (Tesis doctoral, Instituto de Estudios Políticos de París, 1994) II, 433-457.

³⁶ Jacinto Luis Guereña, «Publicaciones y poesía», 517.

³⁷ Joan Estruch, *El PCE en la clandestinidad 1939-1956* (Madrid: Siglo XXI, 1982), 69-146; José Luis Martín Ramos, «La Unión Nacional Española (1941-1945)», en *Políticas unitarias en la historia del PCE*, ed. Manuel Bueno y Sergio Gálvez, (*Papeles de la FIM* 24, 2006): 111-128.

³⁸ Jacinto Luis Guereña, «Exilio y andadura creativa: mi experiencia en las letras españolas y francesas», 638.

³⁹ Florence Guilhem, *L'obsession du retour. Les républicains espagnols 1939-1975* (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2005).

Pero inexorablemente pasaban los años uno tras otro y el odiado régimen franquista seguía siempre en pie, con la complicidad más o menos activa y directa de las democracias occidentales y en particular de los Estados Unidos envueltos entonces en la llamada «guerra fría», acabando progresiva y definitivamente con «la doble ilusión: restitución de nuestra República, y la consiguiente vuelta a casa».⁴⁰

En noviembre de 1948 (más de un año después de la Ley de Sucesión que en julio de 1947 establecía que España era de nuevo una «monarquía» pero, de momento, sin Rey), y cuando ya parecía claro que Franco iba a mantenerse en el poder tras la reapertura de la frontera con Francia y el levantamiento de las sanciones impuestas por las Naciones Unidas, aún podía preguntarle Jacinto Luis Guereña a su antiguo y querido profesor Rodolfo Llopis, entonces secretario general del *Partido Socialista* (PSOE) en el exilio: «Nuestra República, nuestra querida República, ¿cuándo la saludaremos de nuevo?».⁴¹

Por lo tanto, «al no poder ir a España, quise organizarme en Francia. Era la enseñanza por partida doble: mi mujer también lo era».⁴² Y sin duda a raíz de esta nueva «organización» de su vida, decidió, junto con su mujer por supuesto, tener un hijo, nacido en tierras francesas siete años tras su boda. Esta nueva actividad docente en Francia tuvo entonces dos pilares distintos pero complementarios —Jacinto Luis Guereña se refiere también de paso en uno de sus textos con tintes autobiográficos a que dio «clases, y con alumnos judíos y franceses, en el sencillo local de los “Albergues de la juventud”, en Pau», sobre lo cual poco sabemos—:⁴³ una plaza de «lector» [auxiliar de idiomas] en la Escuela Normal de maestros de los Bajos-Pirineos ubicada en la localidad de Lescar, al lado mismo de Pau, y primero, como ya lo indicamos, otra de profesor en la Escuela de las Rocas (*École des Roches*) a partir de enero de 1943, todo ello paralelamente a sus actividades profesionales en la empresa Minvielle y Cabanne.

⁴⁰ Jacinto Luis Guereña, «Méduse-Medusa y el Frente franco-español de las letras», en *Sesenta Años Después. Las literaturas del exilio republicano de 1939. Actas del II Congreso Internacional*, ed. Manuel Aznar Soler (Sant Cugat del Vallés: Associació d'Idees-GEXEL, 2000), 615.

⁴¹ Carta de Jacinto Luis Guereña a Rodolfo Llopis, Nay, 20-XI-1948.

⁴² Jacinto Luis Guereña, nota manuscrita sin fecha.

⁴³ Jacinto Luis Guereña, «Exilio y andadura creativa», 642. Ver Lucette Heller-Goldenberg, *Histoire des Auberges de Jeunesse en France des origines à la Libération 1929-1945* (Nice: 1985) II, 756-1076.

Se trataba de una prestigiosa escuela privada francesa, en régimen de internado, para la formación intelectual, física y humana de élites adineradas, con moderna y activa pedagogía (cuya reputación ya conocía Jacinto Luis Guereña al haber cursado enseñanzas de pedagogía en la Escuela Normal). Fundada en 1899 por el sociólogo Edmond Demolins, era dirigida entonces por André Charlier, profesor de Literatura y músico, con el cual Jacinto Luis Guereña trabó una profunda amistad pese a sus diferencias ideológicas, hasta tal punto que aquél, que había ingresado en una congregación religiosa, no quiso morir sin volver a verle una última vez.

Tras la ocupación alemana de Francia en junio de 1940 y el armisticio franco-alemán que había dividido a Francia en dos zonas, la escuela des Roches había sido desplazada en 1941 de su sede originaria ubicada en la localidad de Verneuil-sur-Avre en la provincia de l'Éure, en Normandía (al noroeste de Francia) —situada por lo tanto en la zona directamente ocupada por los alemanes—, hacia la zona entonces calificada de «libre» con capital en Vichy bajo la autoridad del Mariscal Philippe Pétain (que acababa de dejar la embajada francesa en Madrid), o sea no ocupada de momento por las tropas alemanas (concretamente en un castillo de la pequeña localidad de Maslacq, en los Bajos Pirineos, a siete kilómetros de Lagor y treinta de Pau).⁴⁴

Según una nota manuscrita suya sin fecha (sin duda redactada para una de sus intervenciones auto-biográficas en alguno de los citados coloquios), con dicha escuela, en la que estuvo casi diez años ejerciendo de profesor de español (o sea de 1943 a 1950, fecha ésta en la cual la escuela des Roches volvió a restablecerse en su paradero original en Normandía), «se inició [su] presencia en la vida francesa, es decir: a) la enseñanza; b) y cuanto con ella supuso ir conociendo y adentrando[se] en la cultura». Presencia plasmada en particular por la creación y dirección de la revista *Méduse* (de 1945 a 1947) que ocupa un papel especí-

⁴⁴ Jacinto Luis Guereña, «Contribución a una escenografía del exilio republicano en Francia», 310. Sobre l'École des Roches, ver «L'École des Roches, un creuset d'éducation nouvelle», en *Les Études Sociales*, eds. Nathalie Duval y Antoine Savoye, (1998), 127-128; Nathalie Duval, «L'École des Roches, phare français au sein de la nébuleuse de l'Éducation nouvelle», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 42 (2006): 63-75, y «L'École des Roches, new school à la française et spécificité de son internat (1899-1940)», *Revue Française de Pédagogie* 189 (2016): 55-65.

fico en la producción impresa de los republicanos españoles exiliados en Francia.

PRIMERA LABOR CULTURAL EN EL EXILIO FRANCÉS (1945-1956)

El prolongado exilio francés impuso su dura ley a Jacinto Luis Guereña como a todos los españoles que tuvieron que salir apresuradamente de España en febrero de 1939 y prosiguieron su vida en Francia tras su salida de los campos sin poder —y en muchos casos sin querer— volver a España durante muchos años.⁴⁵ No sólo tenía que recomponer su vida profesional, interrumpida brutalmente en Julio de 1936 (¿de qué le valía ya su título de antiguo normalista español?) sino también proseguir, con otro rumbo (o sea ya con dos facetas, la española desde luego, nunca abandonada, y de ahora en adelante la francesa, por elaborar), una trayectoria literaria apenas iniciada de hecho en España.⁴⁶

En varias ocasiones, Jacinto Luis Guereña ha contado cómo se impuso a sí mismo conocer a fondo todas las sutilezas del idioma galo (y también de la cultura —esencialmente literaria— francesa, obviamente), sin perder naturalmente —como fue desgraciadamente el caso de muchos exiliados (pero menos desde luego por parte de los intelectuales) — la riqueza y la calidad del castellano, pretendiendo —y lográndolo desde luego— alcanzar un muy notable bilingüismo cultural (y no tan sólo lingüístico por supuesto), relativamente poco frecuente entre los exiliados españoles a Francia:

Francia no se quedaba en mero tránsito, y al residirse en su tierra, el escritor o quien soñaba con serlo, y con esa aspiración a ser publicado en Francia, obligatoriamente tenía que escribir en francés, es una exigencia normalísima. Me refiero a una escritura directa y sin que se tradujese. Esta situación es diferente.⁴⁷

⁴⁵ Javier Cervera, *La Guerra no ha terminado. El exilio español en Francia 1944-1953* (Madrid: Taurus, 2007); *Républicains espagnols en Midi-Pyrénées. Exil, histoire et mémoire* (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail-Région Midi-Pyrénées, 2004).

⁴⁶ Manuel Aznar Soler, «Literatura y cultura del exilio republicano español de 1939 en Francia: el estado de la cuestión», en *Literatura y cultura del exilio español de 1939 en Francia*, eds. Alicia Alted Vigil y Manuel Aznar Soler (Sant Cugat del Vallés: GEXEL, 1998), 15-35.

⁴⁷ Jacinto Luis Guereña, «Exilio y andadura creativa», 638. Ver también «Publicaciones y poesía», 529.

De ahora en adelante, su proyecto y su trayectoria intelectual serán muy claros para él: escribir y publicar en ambos idiomas desde Francia, pues de momento le era imposible hacerlo en España, integrándose, pues, en el panorama cultural galo, con la necesaria condición de escribir en francés.⁴⁸ Y, tras el proyecto abortado de crear una revista a principios de la Segunda República, Jacinto Luis Guereña logró fundar, con pocos medios económicos personales, una revista cultural, ya en Francia pero en unas condiciones políticas y culturales totalmente diferentes aunque con el mismo entusiasmo y la misma pasión de antes de la Guerra.

Una revista «de creación y de combate», tal como rezaba su cabecera, de nombre *Méduse* [*Medusa*], cuya ambiciosa y corta aventura—sólo alcanzó efectivamente cuatro números en tres años, de 1945 a 1947, y «aunque en primeras pruebas se hizo el número cinco dedicado a Antonio Machado, no salió (falló el dinero, y el impresor hizo lo demás: rechazar)—⁴⁹ no contaremos aquí, pues amén de su propio testimonio cuenta con un estudio monográfico a cargo de Claude Le Bigot.⁵⁰ Con dicha revista aparecida en aquella fecha tan emblemática de 1945, primavera de la libertad para Europa salvo España, Jacinto Luis Guereña pretendía articular lo que calificaba de «Frente franco-español de las letras», cuyo presidente de honor era el escritor—poeta, novelista y crítico de arte— de origen español (por su madre) Jean Cassou, y que cuajó temporalmente si nos referimos a la nómina de los autores publicados en sus páginas.

Apuntemos sólo, como dato suplementario acerca de la financiación de la revista (y también de paso sobre la política cultural de las instituciones republicanas en el exilio), que, tras una entrevista mantenida en París con el jurista (miembro fundador de Acción Republicana) José de Benito Mampel, entonces subsecretario de la Presidencia del Consejo de

⁴⁸ Ana Martínez Rus, «Antonio Soriano, una apuesta por la cultura y la democracia: la *Librairie Espagnole* de París», *Litterae. Cuadernos sobre Cultura Escrita* 3-4 (2003-2004): 333.

⁴⁹ Jacinto Luis Guereña, «Exilio y andadura creativa», 644.

⁵⁰ Jacinto Luis Guereña, «*Méduse-Medusa* y el Frente franco-español de las letras», y Claude Le Bigot, «Una revista del exilio: *Méduse* (1945-1947)», *Les Langues néo-latines* 313 (2000): 73-81. Ver también Dreyfus-Armand, *L'émigration politique espagnole en France au travers de sa presse*, II, 342-343 y Caroline Hoctan, *Panorama des revues à la Libération Août 1944-Octobre 1946* (Paris: IMEC, 2006), 374-376.

Ministros del Gobierno de la República en el exilio (de 1945 a 1947), Jacinto Luis Guereña pudo contar para la publicación de su revista con una ayuda (única) de 4.000 francos

a facturar del modo siguiente: 2.000.- por 50 ejemplares que nos puede Vd. enviar y que haremos llegar a las Legaciones y representaciones del Gobierno en el exterior y algunos círculos intelectuales franceses con los que estamos en relación, y los otros 2.000.- Frs. en concepto de un anuncio que puede ponerse en la contraportada de la revista y cuyo texto haré que se lo envíe a Vd. D. Fernando Valera.⁵¹

Tras el final de la ocupación alemana en Francia, el incansable Jacinto Luis Guereña, deseoso de dar a conocer sus propios textos, no se contentaba con la publicación de su revista *Méduse*, sino que se lanzó también a la publicación de pequeños poemarios —por el número de páginas— en francés y en castellano, fiel a la línea que se había marcado. Tras haber publicado en 1944 un primer opúsculo en lengua francesa —*L'homme, l'arbre, l'eau* [*El hombre, el árbol, el agua*], «un conjunto de pequeños ensayos, muy líricos y muy sensibles a la hondura del mundo, hondura de ser y de paisaje», según la dedicatoria a su esposa estampada en el volumen—,⁵² Jacinto Luis Guereña publicó en 1946 dentro de la colección de *Méduse* un poemario en castellano (*Poema del dolor y de la sonrisa de España*), dedicado «a todos los que murieron en defensa de Madrid» —la Guerra quedaba aún muy presente— y otro en francés en 1945 (*Ode pour la grande naissance du jour* [*Oda para el gran nacimiento del día*]).⁵³ Se trataba de una poesía mar-

⁵¹ Carta de José de Benito a Jacinto Luis Guereña, París, 27-XI-1946. En el no. 4 de la revista dedicado a Lorca, figuraba en efecto el anuncio en cuestión: «Pour être informé sur la véritable situation en Espagne franquiste, pour aider au rétablissement des libertés du peuple espagnol/ LISEZ ET SOUSCRIVEZ AU/ Boletín de INFORMACION del Gobierno de la Republica Espanola/ paraisant tous les mercredis et samedis» (tal cual en el texto original, sin acentos).

⁵² Jacinto Luis Guereña, *L'homme, l'arbre, l'eau* (Pau: Imprimerie Commerciale, 1944). Traducimos.

⁵³ Jacinto Luis Guereña, *Poema del dolor y de la sonrisa de España* (s.l.: Colección “Medusa” Frente Franco-Español de Literatura Creación y combate, s.f. [1946]); *Ode pour la grande naissance du jour*, Préface de Henri Agel (s.l.: Combat et Création [Collection «Méduse»], 1945). Ver sobre el primer título los comentarios de Sylvain Martinagolle, «Poésie: la «Biopoétique» de Jacinto Luis Guereña: Espagne-Mémoire/Écrire l'exil». (Tesina de licenciatura, Universidad de Nanterre-Paris X, 1999), 60-65.

cada obviamente por la situación del exilio —con algunos poemas que podemos calificar incluso como política y socialmente «comprometidos» (para con los guerrilleros, por ejemplo) —, pero donde, según palabras de Claude Le Bigot, «no domina la desesperanza».⁵⁴

Jacinto Luis Guereña también publicó entonces algunos poemas —seis en total, de septiembre de 1945 a agosto de 1946— en el *Boletín de la Unión de Intelectuales Españoles*, revista político-cultural en lengua española publicada en París de diciembre de 1944 a octubre de 1948 en veintinueve entregas por la activa Unión de Intelectuales Españoles. Fundado, entre otros, por Corpus Barga, Salvador Bacarisse, José María Quiroga Plá y José María de Semprún y Gurrea, dicho Boletín venía impulsado por militantes del PCE y pudo contar con alguna ayuda económica francesa.⁵⁵ El hispanista francés Serge Salaün, que ha estudiado la práctica literaria en el *Boletín*, califica a Jacinto Luis Guereña, cuya afiliación a la Unión de Intelectuales Españoles (UIE) viene explícitamente señalada en el número de septiembre-octubre de 1945,⁵⁶ como el poeta «más personal (el más sobrio también)» de los publicados allí, con unos «poemitas libres muy elaborados».⁵⁷

En aquellos años, Jacinto Luis Guereña colaboró también —con poemas y con artículos de crítica literaria—, junto a otros intelectuales y políticos españoles exiliados en Francia y también algunos franceses como el escritor hispanista Jean Cassou,⁵⁸ en la revista política y literaria *L'Espagne Républicaine [España Republicana]*, publicada, primero

⁵⁴ Claude Le Bigot, «Jacinto Luis Guereña en el exilio: su labor de poeta y antólogo», en *El exilio literario español de 1939*, 2, 318. Ver también Serge Salaün, «Las voces del exilio. La poesía española 1938-1946», en *Emigración y Exilio. Españoles en Francia 1936-1946*, 355-365.

⁵⁵ Antonio Risco, «Las revistas culturales y literarias de los exiliados españoles en Francia», en *El exilio español de 1939. III. Revistas, Pensamiento, Educación*, ed. José Luis Abellán (Madrid: Taurus, 1976), 106-117; Geneviève Dreyfus-Armand, *L'exil des républicains espagnols en France de la Guerre civile à la mort de Franco* (Paris: Albin Michel, 1999), 273-274. El *Boletín de la Unión de Intelectuales Españoles* se puede consultar en la página Web del Instituto Cervantes.

⁵⁶ «Nuevos adherentes [sic] a la U. I. E.», *Boletín de la Unión de Intelectuales Españoles*, II, 10-11 (septiembre-octubre de 1945): 12 («Guereña [sic], Jacinto-Luis. Escritor, Angais»).

⁵⁷ Serge Salaün, «El exilio literario en Francia: el *Boletín* de la Unión de Intelectuales Españoles», en *El exilio literario de 1939*, 1, 204. Sobre el *Boletín de la Unión de Intelectuales Españoles*, ver también María Fernanda Mancebo, «Una mirada sobre el *Boletín de la U.I.E.*», *Exils et migrations ibériques au xxe siècle* 3-4 (1997): 84-98.

⁵⁸ Jean Cassou, «Toda una vida con España auestas (Entrevista por Ramón Chao)», *Tiempo de historia* 52 (1975): 38-52; *Jean Cassou y sus amigos* (Madrid: Centro Cultural Conde Duque, 2001).

en Toulouse y luego en París, por el abogado, político y periodista Ricardo Gasset de junio de 1945 a mayo de 1949 (con un total de 193 números).⁵⁹ Jacinto Luis Guereña demuestra en sus páginas que conoce la literatura española del exilio (como las publicaciones *Español del éxodo y del llanto*, de León Felipe; *Memorias de olvido*, de Emilio Prados; o *El pozo de la angustia*, de José Bergamín), que pretende dar a conocer al lector español y francés, pues su artículo estaba redactado en francés.⁶⁰

Igualmente Jacinto Luis Guereña colabora en el periódico *Unión* (septiembre de 1944-octubre de 1946), portavoz (primero semanal, luego quincenal y finalmente mensual) de la Unión Nacional Española del Aveyron que dirigía en Rodez quien iba a ser su amigo, Francisco Agüera Cenarro, conocido entonces bajo el seudónimo de Roberto Madrid, y en donde escriben entre otros los ya mencionados Corpus Barga y Quiroga Plá, así como Max Aub.⁶¹ A partir del n.º 49 (10 de agosto de 1946), Jacinto Luis Guereña viene a ser encargado de la crítica literaria.⁶²

Asimismo, publica poemas en el *Bulletin d'Information des Comités France-Espagne* [*Boletín de Información de los Comités Francia-España*], publicación del Comité France-Espagne de Rodez y suplemento de *Unión*, en donde escriben, entre otros, Francisco Agüera Cenarro (siempre bajo el seudónimo de Roberto Madrid) y Pierre Darmangeat, con los cuales traba amistad. Apuntemos que desde abril de 1945, Jacinto Luis Guereña está afiliado al Comité France-Espagne creado en aquel entonces y dirigido por Jean Cassou y Paul Éluard.⁶³

Jacinto Luis Guereña intentó también publicar entonces en revistas francesas, esencialmente para tratar en un primer momento de temas

⁵⁹ Ángel Duarte, *El otoño de un ideal. El republicanismo español y su declive en el exilio de 1939* (Madrid: Alianza Editorial, 2009), 297; Ángel Bahamonde Magro y Juan Carlos Sánchez Illán, *Una república de papel: L'Espagne Républicaine (1945-1949)* (Madrid: Fondo de Cultura Económica de España [Biblioteca de la Cátedra del Exilio], 2010), 38; Anne Dulphy, «La politique espagnole de la France (1945-1955)», *Vingtième siècle* 68 (2000): 32.

⁶⁰ *L'Espagne Républicaine*, Toulouse, 19-VII-1947.

⁶¹ Gérard Malgat, *Max Aub y Francia o la esperanza traicionada* (Sevilla: Editorial Renacimiento [Biblioteca del Exilio], 2007), 116-117.

⁶² Dreyfus-Armand, *L'émigration politique espagnole en France au travers de sa presse*, II, 543. El último número conservado de *Unión* es el no. 51 de octubre de 1946.

⁶³ Anne Dulphy, «La politique espagnole de la France (1945-1955)», 32.

relacionados con España y su literatura,⁶⁴ como lo hace en 1947 en la revista *Europe* [*Europa*] —creada en 1923 por Romain Rolland y entonces situada en la órbita comunista— con un artículo en torno a Romain Rolland «despreciado» por Eugenio d’Ors,⁶⁵ y sobre todo en *Iberia*, la revista del Instituto de Estudios Ibéricos y sur-americanos de la Facultad de Letras de Burdeos, en donde publica de 1947 a 1949 algunos estudios en torno a Pedro Salinas,⁶⁶ la poesía de Miguel de Unamuno y las traducciones al francés de varias novelas españolas (Arturo Barea, Camilo José Cela y Carmen Laforet).⁶⁷ Podemos referirnos, pues, en aquel entonces a Jacinto Luis Guereña no sólo como a un poeta español exiliado en Francia que escribe también en francés, sino también como a un hispanista que, a su manera, desde Francia y en francés, analiza elementos de la cultura española.

En julio de 1947, junto con su esposa y más de veinte mil jóvenes entusiastas procedentes de setenta y dos países, Jacinto Luis Guereña participó en la ciudad de Praga (en lo que era entonces Checoslovaquia, antes de la toma del poder por los comunistas en febrero de 1948) en los primeros encuentros internacionales de la juventud y de los estudiantes, organizados en la capital checa por la Federación Mundial de la Juventud Democrática (FMJD), fundada en Londres en noviembre de 1945, y la Unión Internacional de Estudiantes (UIE), que acababa de crearse en Praga en agosto de 1946 tras el primer congreso mundial de los estudiantes precisamente celebrado en Praga en noviembre de 1945,⁶⁸ lo que demuestra que Jacinto Luis Guereña seguía teniendo aún algunos con-

⁶⁴ Víctor Alba, «Los refugiados españoles en la prensa francesa, 1945-1947», en *Emigración y exilio. Españoles en Francia, 1936-1946*, 144-152.

⁶⁵ Jacinto Luis Guereña, «Variétés. Romain Rolland méprisé par Eugenio d’Ors», *Europe* (marzo de 1947): 142 y siguientes.

⁶⁶ Se conserva en la Biblioteca de la Universidad de Harvard (Estados Unidos) una carta de Jacinto Luis Guereña a Pedro Salinas del 6-IV-1949 (junto con un poema suyo, «Fragmentos de la realidad»), en donde se queja de las condiciones del exilio en Francia.

⁶⁷ Jacinto-Luis Guereña, «Pour un visage d’Unamuno poète», *Iberia* (septiembre-diciembre de 1947): 16-18; «Pedro Salinas ou la sensibilité élançée», *Iberia* (junio de 1948): 23-26 (se anuncia que se trata de extractos de un estudio que ha de publicarse en francés bajo el título de «Introduction à la nouvelle poésie espagnole»); «À propos de quelques romans espagnols d’aujourd’hui», *Iberia* (julio de 1949): 21-24.

⁶⁸ «El Festival Mundial de la Juventud Democrática en Praga», *Mundo Obrero* 81 (28-VIII-1947): 4. Ver Joël Kotec, «Les jeunes en guerre froide: les grandes puissances et les organisations mondiales de jeunesse», en *Culture et Guerre Froide*, eds. Jean-François Sirinelli, Georges-Henri Soutou (Paris: Presses de l’Université Paris-Sorbonne, 2008), 106-107.

tactos con las organizaciones de la FUE y de las Juventudes Socialistas Unificadas [JSU] en el exilio, asociadas al evento.⁶⁹

Por otra parte, no sabemos si estuvo efectivamente en Toulouse (que no quedaba muy lejos de su domicilio en el Béarn), en el viaje de regreso de Praga, o si simplemente adquirió la publicación de algún camarada, pero el hecho es que conservaba entre sus papeles el folleto ilustrado con el texto del discurso de la entonces secretaria general del PCE Dolores Ibárruri («Queremos una España española»), pronunciado en el marco de una concentración antifranquista celebrada en Toulouse en julio de 1947.⁷⁰

Seguramente, dichos contactos fueron cortados pocos años después tras la represión llevada a cabo por las autoridades francesas a principios de septiembre de 1950 y luego en 1951 hacia las organizaciones comunistas españolas (y sus publicaciones) —hasta entonces allí plenamente legales— radicadas en territorio francés (eran los tiempos de la llamada «Guerra fría» entre las dos grandes potencias vencedoras del conflicto mundial),⁷¹ con ocasión de la cual tal vez Jacinto Luis Guereña fuera convocado ante la policía francesa y amenazado de expulsión a Algeria (disfrutaba entonces en Francia del estatuto administrativo de «refugiado»), lo que explicaría el sentimiento de persecución que no le abandonó nunca.

En todo caso, con dicho viaje a Praga, que le dejó hondos recuerdos (tuvo la ocasión de conocer, por ejemplo, a uno de los hermanos del escritor y político senegalés Léopold Sédar Senghor), era la primera vez que Jacinto Luis Guereña salía de Francia desde 1939 y también la primera oportunidad que tenía de viajar a Europa y conocer un tanto un nuevo país, gracias a un «Certificado de identidad y de viaje para los refugiados españoles», expedido por el «Prefecto» [Gobernador Civil] de Pau el 27 de Junio de 1947 con una duración de un mes.

⁶⁹ Pedro Moral López, «Los estudiantes españoles en Francia al terminar la Segunda Guerra Mundial», en *Literatura y cultura del exilio español de 1939 en Francia*, 297-306.

⁷⁰ Dolores Ibárruri, «Queremos una España española...». *Discurso de -- en la concentración antifranquista del 20 de Julio de 1947 en Toulouse*, Paris, Suplemento gráfico de *Mundo Obrero* 80 (21-VIII-1947) realizado con la colaboración del aparato técnico de *Regards*.

⁷¹ Phryné Pigenet, «L'opération "Boléro-Paprika" ou la protection des étrangers à l'épreuve de la Guerre Froide», *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* 46, no. 2 (1999): 296-310; Jordi Guixé i Coromines *L'esquerra antifranquista i la «caça de bruixes» a l'inici de la guerra freda. França 1943-1951* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002).

Desde un punto de vista personal, tras residir en diversas localidades del Béarn (como Angais, Bruges, Coarraze y Nay), en función de las plazas ocupadas por su esposa como maestra de escuela elemental (esencialmente en clases de párvulos), ambos acabaron por recalar a finales de los cuarenta en Mirepeix, pequeña localidad de unos 750 habitantes al lado de Nay (entre Pau y Lourdes), y en donde nacieron sus dos hijos (debidamente matriculados en el consulado español de Pau —donde trabó amistad con el encargado José Aragón Cáceres)—, Juan Luis (en junio de 1949)⁷² y Marisa, cinco años más tarde (en junio de 1954).

Tenemos que decir al respecto, que Jacinto Luis Guereña intentó siempre ser un marido y un padre a los que se puede considerar como «modernos», compartiendo diversas tareas domésticas —lo que no era nada frecuente entonces— y ocupándose con atención y ternura de sus hijos (en cambio no asumió realmente el ser abuelo). Pero también era, o parecía serlo al menos como muchos padres de antaño, un «dictador» en cierta manera (aunque la palabra sea sin duda excesiva), que pretendía regentarlo todo, hasta los aspectos más nimios de lo cotidiano, lo que no podía sino irritar a sus hijos y también a veces a su esposa, que, muy generosa, siempre le ayudó mucho.

Profesionalmente, y hasta 1959 —fecha en la que abandonó el Béarn por razones de salud, tuvo la firme intención de instalarse allí de manera casi definitiva pues compró un terreno en las afueras de Pau en el cual tenía pensado edificar un chalet en el marco de un programa de construcción mutualista—, Jacinto Luis Guereña sigue ejerciendo de «lector» de español en la Escuela Normal de Maestros de Lescar, allí establecida desde 1845 en un antiguo colegio de monjes barnabitas,⁷³ y en donde conoce, entre otros, a Bernard Charbonneau, Profesor de Historia y Geografía y precursor en Francia de la ecol-

⁷² Sobre nuestro propio itinerario de hijo de refugiado español, ver Jean-Louis Guereña, «Entre Francia y España. Vivencias y reflexiones sobre un itinerario», en *Exilio, memoria personal y memoria histórica. El hispanismo francés de raíz española en el siglo xx*, eds. Ricardo García Cárcel y Eliseo Serrano Martín (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2009), 177-201; «Los niños del exilio. Un itinerario entre Francia y España», en *La España perdida. Los exiliados de la II República*, eds. Francisco Durán Alcalá y Carmen Ruiz Barrientos (Córdoba: Diputación Provincial de Córdoba-Patronato Municipal Nicelo Alcalá-Zamora y Torres-Universidad de Córdoba, 2010), 345-359.

⁷³ Amicale des Anciens Élèves de l'École Normale de Lescar, *L'École Normale des Lescar et ses maîtres (1845-1977)* (Pau: Imprimerie Marrimpouey, 1982).

gía política.⁷⁴ Entre las amistades fraguadas entonces en la capital del Béarn, y que se prolongaron durante años mediante correspondencia epistolar, cabe señalar también la de un músico español entonces afinado en Pau, el pianista de origen catalán Gonzalo Tintorer.⁷⁵ También seguía relacionándose entonces con otros refugiados, antiguos militares y oficiales republicanos compañeros del exilio, a los que perdió de vista al trasladarse a Tolón en el verano de 1959.

Por otra parte, en agosto de 1951, a la edad de 62 años, moría su padre, Luis Guereña Gamboa (al que desgraciadamente no llegamos a conocer), tras haberse beneficiado de una libertad condicional casi diez años antes, en diciembre de 1941 (había sido condenado en mayo de 1939 a una pena de encarcelamiento de seis años «por auxilio a la rebelión», tal como rezaba la «clásica» e injusta acusación). Fue enterrado en el cementerio madrileño de la Almudena, «inaugurando» la tumba familiar. Unos años antes, en mayo de 1948 (poco tiempo, pues, tras la reapertura de la frontera hispano-francesa), y merced a la complicidad de un empleado de aduanas, Jacinto Luis Guereña (que no podía entrar entonces en España) y su padre habían podido volver a verse en la frontera franco-española de Hendaya tras un largo periodo de forzosa separación, en el que sería su último y emotivo encuentro, pero durante tan sólo una hora, lo que Jacinto Luis Guereña le comentaba con cierta amargura en noviembre de aquel mismo año a su antiguo maestro Rodolfo Llopis de esta forma:

Este año, en el mes de mayo, mi mujer fue a Madrid y con este motivo, pude ver a mis padres y hermanos *una hora* en el Puente internacional de Hendaya. Ese fue el regalo magnánimo de la generosidad humana: ¡una hora para verse después de una separación de 11 años!⁷⁶

Al mismo tiempo que se involucraba en actividades culturales propias del exilio español (en el marco de varias de sus revistas), aunque,

⁷⁴ Bernard Charbonneau, *Je fus (Essai sur la liberté)* (Pau: Imprimerie Marrimpouey, 1980); *Bernard Charbonneau: Une vie entière à dénoncer la grande imposture*, ed. Jacques Prades (Ramonville Saint-Agne: Érès, 1997).

⁷⁵ *Portrait d'un musicien: Gonzalo Tintorer*, ed. Gilberte Tintorer (Pau: s. ed., 1991).

⁷⁶ Carta de Jacinto Luis Guereña a Rodolfo Llopis, Nay, 20-XI-1948. El subrayado viene en el texto.

como vimos, intentando situarse siempre como puente entre dos países y dos culturas (apuntemos al respecto que intentó realizar entonces una tesis doctoral —aunque no de las que podían facilitar el acceso a una carrera académica francesa sino una llamada «Tesis de Universidad»— sobre viajeros franceses por España en el siglo XIX, realizando al respecto algunas investigaciones en el fondo de revistas de la Biblioteca Municipal de Pau pero desistiendo del empeño, en particular a causa de las crisis de asma que ello le producía), Jacinto Luis Guereña no desconoce ni mucho menos la literatura francesa de aquellos años —particularmente la poesía del país vecino— y algunos de sus actores entre los cuales pretende incluso figurar de ahora en adelante, lográndolo en parte pues en 1950 ya figura en una antología de poesía francesa.⁷⁷

En los años cuarenta del siglo pasado, Jacinto Luis Guereña entró así en contacto con Jean Bouhier,⁷⁸ uno de los fundadores de la llamada escuela poética francesa de Rochefort (ciudad de la Charente en donde entonces residía),⁷⁹ de la cual formó parte, entre otros poetas, el malogrado René-Guy Cadou, al que Jacinto Luis Guereña tradujo al castellano varios años más tarde: «Nos vimos varias veces en tierras de Maine et Loire y con las fronteras bretonas al lado; íbamos en bicicleta, eran los años de la ocupación nazi [...]. Y allí entre Angers y Nantes, y asimismo cerca de la zona de los castillos del Loira, estuvimos hablando».⁸⁰

Jacinto Luis Guereña reanudó relaciones con el poeta Paul Éluard (desaparecido unos pocos años más tarde, en 1952), al que ya había podido conocer primero en Madrid en 1935 y que «luego en su casa y yo en el exilio me regalara dos libros que conservo: *Islas invitadas* que le

⁷⁷ *Anthologie permanente*, ed. Gilbert Lamireau (Saint-Jouin-de-Marnes: Signes du Temps, 1950).

⁷⁸ Jean-Yves Debrouille, *L'École de Rochefort: théories et pratiques de la poésie* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1987), 154. El fondo documental Jean Bouhier, conservado en la Biblioteca de la Universidad de Angers, incluye, entre otros documentos, la correspondencia de Jacinto Luis Guereña a Jean Bouhier, así como el «*Livre de bord de l'École de Rochefort*» [*Registro de la Escuela de Rochefort*] (9-IX-1942 a 19-VIII-1946) en el cual figura Jacinto Luis Guereña.

⁷⁹ *L'École de Rochefort, particularisme et exemplarités d'un mouvement poétique, 1941-1963. Actes du colloque d'Angers* (Angers: Presses Universitaires d'Angers, 1984).

⁸⁰ Jacinto-Luis Guereña, «Introducción» a René Guy Cadou, *Soñada vida (Antología bilingüe)* (Madrid: Ediciones Rialp, S.A. [Adonais, 304], 1973), 12-13. Ver también «La géographie amicale de R. G. Cadou», *Promesse*, 1961, recogido en Jean-Claude Valin, *Le pays Cadou* (s.l.: Le ver sacré, 2003), 60-61.

ofreció y dedicó Altolaguirre, y *Au rendez-vous allemand* [A la cita alemana] poemario suyo y con dedicatoria». ⁸¹ También mantiene entonces correspondencia con el escritor de origen rumano Tristan Tzara, uno de los fundadores del movimiento «Dada», aquel movimiento intelectual, literario y artístico que, entre 1916 y 1925, se caracterizó por un replanteamiento de todas las convenciones ideológicas, artísticas y políticas. ⁸²

Jacinto Luis Guereña llega también a conocer personalmente a otros escritores franceses, entre los cuales cabe citar al novelista Hervé Bazin, el autor de *Vipère au poing* [Víbora en el puño] (1948), manteniendo con él correspondencia desde al menos 1948 hasta 1961. ⁸³ En una carta del 19 de noviembre de 1948, le invitaba a colaborar en un nuevo número de la revista *Méduse* (que no saldrá) dedicado al poeta francés Robert Desnos, destacando las dificultades económicas de la revista, y en otra de junio de 1949 le comunicaba su proyecto de fundar una nueva revista (en francés y nonata) cuyo título sería *Dialogues* [Diálogos] con un amplio contenido cultural:

Una especie de cuadernos de nuestro tiempo, y no tanto una revista literaria; eso ha muerto (tal vez) por algún tiempo. Se trata de estudiar nuestra época y de referirse a ella, por la prosa y la poesía, desde luego, pero también por el testimonio y por el ensayo, por la novela corta y por la crítica, etc. ⁸⁴

Proyectos, no faltaban, pues, pero tampoco realidades. En los años cincuenta, aparte de colaborar en varias revistas poéticas francesas como lo venía haciendo de hecho desde mediados de los cuarenta — como en *La Tour de Feu* [La Torre de Fuego], «revista internacionalista de creación poética» animada en Jarnac (Charente) a partir de 1946 por

⁸¹ Jacinto Luis Guereña, Reseña de la obra de Andrés Trapiello *Las armas y las letras, 1936-1939* (Barcelona, Planeta, 1994), *Sistema*, 123 (1994), 151. El libro de Paul Éluard era *Au rendez-vous allemand. Nouvelle édition revue, corrigée et augmentée de POÉSIE ET VÉRITÉ 1942* (Paris: Aux Éditions de Minuit, 1945).

⁸² Se conservan en la Biblioteca Literaria Jacques Doucet (París) dos cartas de Jacinto Luis Guereña a Tristan Tzara, respectivamente del 14 de junio de 1946 y del 22 de enero de 1948.

⁸³ Un total de once cartas de Jacinto Luis Guereña a Hervé Bazin (una s.f., una de 1948, tres de 1949, una de 1954, tres de 1955, una de 1956 y otra de 1961) se encuentran en el Fondo Hervé Bazin depositado en la Biblioteca Universitaria de Angers.

⁸⁴ Carta de Jacinto Luis Guereña a Hervé Bazin, Nay, 12-VI-1949. Traducimos.

Pierre Boujut,⁸⁵ *Le Pont de l'Épée* [El Puente de la Espada], revista fundada en 1957 por Guy Chambelland,⁸⁶ *Les Hommes sans Épaules* [Los Hombres sin Hombros], «Cuadernos de Poesía y de Literatura», cuya primera serie se publicó de 1953 a 1956, *Horizon* [Horizonte], *Rimes et Raison* [Rimas y Razón], *Soleil* [Sol], *Sources* [Fuentes], «Revista de la joven poesía» dirigida de 1955 a 1958 por Gilles Fournel, etc... —, Jacinto Luis Guereña dio a luz en lengua francesa varios opúsculos poéticos de título siempre muy significativo: *Mémoire du cœur* [Memoria del corazón] (1953), *Loin des solitudes* [Lejos de las soledades] (1957) o *Guitare pour la nuit* [Guitarra para la noche] (1958).⁸⁷ Colaboró por otra parte en la antología que reunió en 1957 el ya mencionado Gilles Fournel de poetas franceses contra la guerra.⁸⁸

Parece ser incluso que Jacinto Luis Guereña haya redactado, hacia el año de 1948, una novela (en francés), según se desprende de lo que escribía en una carta dirigida a Hervé Bazin en enero de 1949: «He terminado una novela... pero no sé aún si tengo posibilidades de que sea editada».⁸⁹ Pero era ante todo un poeta, sea en francés sea en castellano, como iba a seguir demostrándolo en las décadas siguientes y prácticamente hasta el día de su muerte, o sea durante más de medio siglo.

⁸⁵ Daniel Briolet, *L'Histoire exemplaire d'une revue de poésie dans la province française: La Tour de Feu, revue internationaliste de création poétique (1946-1981), Colloque international de Jarnac 1987* (Tusson: Du Lérot Éditeur, 1991), 39. Existe en el Instituto Memorias de la Edición Contemporánea [IMEC] un fondo documental Jean Boujut.

⁸⁶ También existe en el IMEC un fondo documental referido a Guy Chambelland con la correspondencia relativa a su revista.

⁸⁷ Jacinto Luis Guereña, *Mémoire du cœur* (Paris: Seghers [Collection P. S., n.º 299], 1953); *Loin des solitudes* (Paris, Caractères, 1957); *Guitare pour la nuit* (Paris: Éditions Hautefeuille [Caractères], 1958).

⁸⁸ *Les poètes français contre la guerre*, ed. Gilles Fournel (Aulnay-sous-Bois: Édition de poésie L'Orphéon, 1957).

⁸⁹ Carta de Jacinto Luis Guereña a Hervé Bazin, Nay, 15-I-1949 (traducimos). En la contraportada de *Guitare pour la nuit* (1958), se anunciaba como «de próxima aparición» (pero seguramente se trataba más bien de meros proyectos), amén de dos libros de poemas en francés (*Les Feux de l'Esprit* [Los Fuegos de la Mente] y *Rivages du poème* [Riberas del poema]), un volumen de «prosas» (*Saison Active* [Activa Estación]), una novela (*La joie et le sel* [La alegría y la sal]) y unas novelas cortas (*Livrées par la vie* [Entregadas por la vida]), ninguno de los cuales llegó a publicarse, por lo menos bajo ese título.

DE NUEVO EN ESPAÑA. 1956

A partir de 1956 precisamente, y por mediación de su hermana acerca del ministro español de Asuntos Exteriores de entonces, Fernando María Castiella, y por lo tanto en fechas relativamente tempranas, coincidiendo con un comienzo de política aperturista del régimen franquista, Jacinto Luis Guereña pudo obtener un salvoconducto personal —exactamente un «pasaporte de entrada en España con facultad de regreso por validez de 30 días»— para poder cruzar la frontera sin temor a quedar arrestado por la policía española como peligroso activista antifranquista y poder volver por lo tanto a Francia en donde tenía la vida hecha, tanto desde el punto de vista profesional como familiar e intelectual.⁹⁰

Hasta aquel entonces, por lo menos a partir de la reapertura de la frontera franco-española en febrero de 1948 (después de prácticamente dos años de cierre que no sirvieron de nada pues el régimen franquista siguió en pie y pudo ingresar en la O.N.U. a finales de 1955), tenía, en efecto, que dejarnos en la frontera franco-española —lo que personalmente no lograba entonces entender— cuando en los años cincuenta nuestra madre (provista de pasaporte francés) viajaba a España durante las vacaciones, sola primero y luego con sus hijos, a visitar a la familia española.

A finales del año 1956, Jacinto Luis Guereña abandonó por lo tanto su estatuto administrativo de «refugiado español» que le reconocía en Francia desde 1945 (en función del decreto del 15 de marzo) el Office Central des Réfugiés Espagnols [Oficio Central de los Refugiados Españoles], creado en julio de 1945 —luego, a partir de 1952, denominado Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides [Oficio Francés de Protección de los Refugiados y Apátridas]— para recuperar la nacionalidad española, matriculándose en el Consulado de España en Pau (en donde ya había matriculado a sus hijos, prueba de que deseaba mantener el vínculo con España).⁹¹ Tuvo, pues, que solicitar por parte

⁹⁰ Una solicitud anterior le fue denegada en mayo de 1955 por la Dirección General de Seguridad, prueba de su ansia por volver a ver España cuanto antes. Apuntemos que su madre y sus hermanos habían venido ya a visitarle a Francia.

⁹¹ Ministère des Affaires Étrangères, Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides, *Notification de retrait*, 17 de diciembre de 1956: «[...] En application de l'article 2 de la loi n.º 52-893 du 25 juillet 1952, la qualité de réfugié cesse de lui être reconnue à dater de ce jour, vu qu'il s'est volontairement réclaté à nouveau de la protection de son pays».

de las autoridades francesas un «titre de séjour» [permiso de residencia] para poder permanecer legalmente en territorio francés como extranjero, español en este caso.

Los finales de los años cincuenta y los primeros sesenta fueron, pues, para Jacinto Luis Guereña años de (re)descubrimiento de España, que había dejado en 1939 —nada menos que unos dieciocho años antes—, incluyendo el Madrid de su juventud —una España que estaba cambiando rápidamente desde el punto de vista económico y social, y que cada vez más estaba olvidando la Guerra—, realizando varios viajes turísticos en verano por diversas partes del país que prácticamente desconocía, por las carreteras de entonces, algunas aún no asfaltadas, con el clásico «cuatro cuatro» Renault que había comprado, no sin grandes sacrificios, en Francia a principios de los años cincuenta (para desplazarse con mayor comodidad —pues antes tenía que hacerlo en bicicleta— desde Nay hacia Lescar en donde trabajaba) y que conservó durante largos años.

Fueron también aquellos años un fértil periodo de contactos directos (y no sólo por medio de la correspondencia epistolar que practicó mucho desde luego, a mano o con máquina de escribir) con los amigos de antes de la guerra y de nuevos contactos. Aparte de un reducido círculo de amigos de antes de la Guerra o de la época de la Guerra (tales como Jorge Campos, José Luis Gallego, Leopoldo de Luis, Arturo del Hoyo..., a quienes recordó en un conjunto poético),⁹² Jacinto Luis Guereña era en la España intelectual y literaria de los años sesenta, que, por diversas razones, había descartado totalmente o sencillamente olvidado a la España del exilio, poco más que un total desconocido.

Ya maduro, con poco más de cuarenta años a cuestas, sin obra publicada en España (por lo menos después de 1939), pero aún en plena capacidad creativa, Jacinto Luis Guereña tuvo, pues, que abrirse camino de nuevo en el mundo intelectual español. Supo no obstante insertarse progresivamente en la vida cultural propiamente española, y ya no sólo en la del exilio (que ya se estaba extinguiéndose), particularmente en torno a su dedicación constante para con Miguel Hernández a par-

⁹² Jacinto-Luis Guereña, *Como un río de recuerdos* (Caracas: Editorial Sucre [Árbol de Fuego, 97], 1976), 15 [Arturo del Hoyo], 16 [Leopoldo de Luis], 17 [Jorge Campos] y 19 [José Luis Gallego].

tir de 1967. Pero también lo fue realizando con su propia obra poética (desde 1971 en cuanto a libros),⁹³ aunque sin poder encontrar realmente el ansiado reconocimiento en el que sueña más o menos abiertamente todo «creador», aunque muy poco hacía realmente por ello, cabe reconocerlo y, por otra parte, como bien se sabe, la poesía tiene muy pocos lectores salvo los propios poetas.

Nota sobre el autor

JEAN-LOUIS GUEREÑA es catedrático emérito de Civilización de la España contemporánea en la Universidad de Tours en donde cofundó el CIREMIA (Centro Interuniversitario de Investigación sobre Educación y Cultura en el Mundo Ibérico e Iberoamericano), que organizó varios coloquios internacionales. Se ha dedicado a la historia social y cultural de España en los siglos XIX y XX. Dentro de ese marco, ha publicado, en francés y en español, muchos trabajos en torno a la historia de la educación, de la sociabilidad, de la sexualidad y del erotismo.

REFERENCIAS

- Alted Vigil, Alicia y Manuel Aznar Soler. *Literatura y cultura del exilio español de 1939 en Francia*. Sant Cugat del Vallés: GEXEL, 1998.
- Amicale des Anciens Élèves de l'École Normale de Lescar. *L'École Normale des Lescar et ses maîtres (1845-1977)*. Pau: Imprimerie Marrimpouey, 1982.
- Arregui, Cecilio. *¡Por rojo! Memorias*. Bilbao: Estudios Gráficos, 1983.
- Azcárate, Manuel. *Derrotas y esperanzas*. Barcelona: Tusquets, 1994.
- Aznar Soler, Manuel (ed.). *El exilio literario español de 1939. Actas del Primer Congreso Internacional*. Sant Cugat del Vallés: Associació d'Idees-GEXEL-Serpa Pinto, 1998,1 (2 vols).
- Aznar Soler, Manuel (ed.). *Sesenta Años Después. Las literaturas del exilio republicano de 1939. Actas del II Congreso Internacional*. Sant Cugat del Vallés: Associació d'Idees-GEXEL, 2000.
- Aznar Soler, Manuel y José-Ramón López García (eds.). *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*. Sevilla: Renacimiento [Biblioteca del exilio], 2016.

⁹³ Claude Le Bigot, «Perfil de un exilio poético», en Jacinto Luis Guereña, *Corazón de miedo y de sueños*, 97-132.

- Aznar Soler, Manuel. «Literatura y cultura del exilio republicano español de 1939 en Francia: el estado de la cuestión» En *Literatura y cultura del exilio español de 1939 en Francia*, editado por Alicia Alted Vigil y Manuel Aznar Soler, 15-35. Sant Cugat del Vallés: GEXEL, 1998.
- Bahamonde Magro, Ángel y Juan Carlos Sánchez Illán. *Una república de papel: L'Espagne Républicaine (1945-1949)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España [Biblioteca de la Cátedra del Exilio], 2010.
- Barba, Serge. *De la frontière aux barbelés les chemins de la Retirada 1939*. Canet: Trabucaire, 2009.
- Barthonnat, Jean-Pierre. «Le parti communiste français et les réfugiés d'Espagne en 1939». *Le Mouvement Social* 103 (1978): 122-140.
- Briole, Daniel. *L'Histoire exemplaire d'une revue de poésie dans la province française: La Tour de Feu, revue internationaliste de création poétique (1946-1981)*, *Colloque international de Jarnac 1987* Tusson: Du Lérot Éditeur, 1991.
- Cassou, Jean. «Toda una vida con España a costas (Entrevista por Ramón Chao)». *Tiempo de historia* 52 (1975): 38-52.
- Centro Cultural Conde Duque. *Jean Cassou y sus amigos*. Madrid: Centro Cultural Conde Duque, 2001.
- Cervera, Javier. *La Guerra no ha terminado. El exilio español en Francia 1944-1953*. Madrid: Taurus, 2007.
- Charbonneau, Bernard. *Je fus (Essai sur la liberté)*. Pau: Imprimerie Marrimpouey, 1980.
- Chueca, Josu. *Gurs El campo vasco*. Tafalla: Txalaparta, 2007.
- Cruz Orozco, Juan Ignacio. «Los barracones de la cultura. Noticias sobre las actividades educativas de los exiliados españoles en los campos de refugiados». *Spagna Contemporanea* 5 (1994): 15-28.
- Cruz Orozco, Juan Ignacio. *Maestros y colegios en el exilio de 1939*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2004.
- Cubero, José. *Les Républicains espagnols*. Pau: Éditions Cairn [Lieux de mémoire], 2003.
- Cuesta, Josefina y Benito Bermejo (eds.). *Emigración y Exilio. Españoles en Francia 1936-1946*. Madrid: Eudema. Caja de Salamanca y Soria, 1996.
- Debreuille, Jean-Yves. *L'École de Rochefort: théories et pratiques de la poésie*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1987.
- Dreyfus-Armand, Geneviève. «L'émigration politique espagnole en France au travers de sa presse, 1939-1975». PhD. diss., Instituto de Estudios Políticos de París, 1994.
- Dreyfus-Armand, Geneviève. *L'émigration politique espagnole en France au travers de sa presse, 1939-1975*. PhD diss., Instituto de Estudios Políticos de París, 1994.

- Dreyfus-Armand, Geneviève. *L'exil des républicains espagnols en France de la Guerre civile à la mort de Franco*. Paris: Albin Michel, 1999.
- Duarte, Ángel. *El otoño de un ideal. El republicanismo español y su declive en el exilio de 1939*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- Dulphy, Anne. «La politique espagnole de la France (1945-1955)». *Vingtième siècle* 68 (2000): 29-42.
- Duval, Nathalie. «L'École des Roches, *new school* à la française et spécificité de son internat (1899-1940)». *Revue Française de Pédagogie* 189 (2016): 55-65.
- Duval, Nathalie. «L'École des Roches, phare français au sein de la nébuleuse de l'Éducation nouvelle». *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 42 (2006): 63-75.
- Éluard. Paul. *Au rendez-vous allemand. Nouvelle édition revue, corrigée et augmentée de POÉSIE ET VÉRITÉ 1942*. Paris: Aux Éditions de Minuit, 1945.
- Estruch, Joan. *El PCE en la clandestinidad 1939-1956*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
- Gálvez Ramírez, Pascual. «La poesía producida por los exiliados en Francia: Rafael Alberti, José María Quiroga Plá y Jacinto Luis Guereña». En *Las literaturas del exilio republicano español de 1939. Actas del II Congreso Internacional (Bellaterra, 1999)*, editado por Manuel Aznar Soler, 491-507. Sant Cugat del Vallés: GEXEL, 2000.
- Guereña, Jacinto Luis. «Pour un visage d'Unamuno poète». *Iberia* (septiembre-diciembre de 1947): 16-18.
- Guereña Jacinto Luis,. *Corazón de miedo y de sueños (Antología 1946-2001)*. Eds. Jean-Louis Guereña y Claude Le Bigot. Sevilla: Renacimiento, 2013.
- Guereña, Jacinto Luis. «Exilio y andadura creativa: mi experiencia en las letras españolas y francesas». En *El exilio literario español de 1939. Actas del Primer Congreso Internacional*, editado por Manuel Aznar Soler, 637-644. Sant Cugat del Vallés: Associació d'Idees-GEXEL-Serpa Pinto, 2,1998.
- Guereña, Jacinto Luis. «Méduse-Medusa y el Frente franco-español de las letras». En *Sesenta Años Después. Las literaturas del exilio republicano de 1939. Actas del II Congreso Internacional*, editado por Manuel Aznar Soler, 615-624. Sant Cugat del Vallés: Associació d'Idees-GEXEL, 2000.
- Guereña, Jacinto Luis. *Anthologie bilingue de la poésie espagnole contemporaine*. Verviers: Gérard & C.º Marabout université, 1969.
- Guereña, Jacinto Luis. *Corazón de miedo y de sueños (Antología 1946-2001)*, eds. Jean-Louis Guereña y Claude Le Bigot, 9-95. Sevilla: Renacimiento, 2013.
- Guereña, Jacinto Luis. *L'homme, l'arbre, l'eau*. Pau: Imprimerie Commerciale, 1944.
- Guereña, Jacinto Luis. «Publicaciones y poesía (notas del exilio republicano en Francia)». En *La oposición al régimen de Franco. Estado de la cuestión y me-*

- metodología de la investigación*, editado por Alicia Alted, Abdón Mateos y Javier Tusell, 529-535. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1990.
- Guereña, Jacinto Luis. «Estudio crítico». En *Prosa*, Camilo José Cela. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones Bitácora, 1974.
- Guereña, Jacinto-Luis. «Introducción» a René Guy Cadou, *Soñada vida (Antología bilingüe)*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A. [Adonais, 304], 1973.
- Guereña, Jacinto-Luis. *Como un río de recuerdos*. Caracas: Editorial Sucre [Árbol de Fuego, 97], 1976.
- Guereña, Jacinto Luis. *Miguel Hernández. Biografía ilustrada*. Barcelona: Ediciones Destino, 1978.
- Guereña, Jean-Louis. «De los campos a Méduse. Un poeta español en Francia: Jacinto Luis Guereña, de 1939 a 1945». *Laberintos Revista de estudios sobre los exilios culturales españoles* 10-11 (2008-2009): 8-17.
- Guereña, Jean-Louis. «Entre Francia y España. Vivencias y reflexiones sobre un itinerario». En *Exilio, memoria personal y memoria histórica. El hispanismo francés de raíz española en el siglo XX*, editado por Ricardo García Cárcel y Eliseo Serrano Martín, 177-201. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2009.
- Guereña, Jean-Louis. «Los niños del exilio. Un itinerario entre Francia y España». En *La España perdida. Los exiliados de la II República*, editado por Francisco Durán Alcalá y Carmen Ruiz Barrientos, 345-359. Córdoba: Diputación Provincial de Córdoba-Patronato Municipal Nicelo Alcalá-Zamora y Torres-Universidad de Córdoba, 2010.
- Guilhem, Florence. *L'obsession du retour. Les républicains espagnols 1939-1975*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2005.
- Guixé i Coromines, Jordi. *L'esquerra antifranquista i la «caça de bruixes» a l'inici de la guerra freda. França 1943-1951*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.
- Heller-Goldenberg, Lucette. *Histoire des Auberges de Jeunesse en France des origines à la Libération 1929-1945*. Nice, 1985.
- Hoctan, Caroline. *Panorama des revues à la Libération Août 1944-Octobre 1946*. Paris: IMEC, 2006.
- Kotec, Joël. «Les jeunes en guerre froide: les grandes puissances et les organisations mondiales de jeunesse». En *Culture et Guerre Froide*, editado por Jean-François Sirinelli y Georges-Henri Soutou, 106-107. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2008.
- Laharie, Claude. *Le camp de Gurs 1938-1945 Un aspect méconnu de l'histoire du Béarn*. Pau: Infocompo, 1985.

- Le Bigot, Claude. «Una revista del exilio: *Méduse* (1945-1947)». *Les Langues néo-latines* 313 (2000): 73-81.
- Líster, Enrique. *Memorias de un luchador. I. Los primeros combates*. Madrid: G. del Toro editor, 1977.
- Luis Martín, Francisco de. «La FETE y la cultura en los campos de refugiados». En *Emigración y Exilio. Españoles en Francia 1936-1946*, editado por Josefina Cuesta y Benito Bermejo, 315-329. Madrid: Eudema. Caja de Salamanca y Soria, 1996.
- Malgat, Gérard. *Max Aub y Francia o la esperanza traicionada*. Sevilla: Editorial Renacimiento [Biblioteca del Exilio], 2007.
- Mancebo, María Fernanda. «Una mirada sobre el *Boletín de la U. I. E.*». *Exils et migrations ibériques au xx^e siècle* 3-4 (1997): 84-98.
- Martín Ramos, José Luis. «La Unión Nacional Española (1941-1945)» En *Políticas unitarias en la historia del PCE*, editado por Manuel Bueno y Sergio Gálvez, 111-128. *Papeles de la FIM* 24, 2006.
- Martinagolle, Sylvain. «Jacinto Luis Guereña: écrire l'exil, cette patrie décalée...». *Exils et migrations ibériques au xx^e siècle* 8 (2001): 241-252.
- Martinagolle, Sylvain. «Poésie: la «Biopoétique» de Jacinto Luis Guereña: Espagne-Mémoire/Écrire l'exil». PhD diss., Universidad de Nanterre-Paris X, 1999.
- Martinagolle, Sylvain. *Poésie: la «Biopoétique» de Jacinto Luis Guereña: Espagne-Mémoire/Écrire l'exil*. Tesina de licenciatura, Universidad de Nanterre-Paris X, 1999.
- Martínez Rus, Ana. «Antonio Soriano, una apuesta por la cultura y la democracia: la *Librairie Espagnole* de París». *Litterae. Cuadernos sobre Cultura Escrita* 3-4 (2003-2004): 327-348.
- Martínez, José López. «Memoria de Jacinto Luis Guereña». *Mirador de la Asociación de Escritores y Artistas Españoles* 14 (2007): 19-27.
- Pigenet, Phryné. «L'opération "Boléro-Paprika" ou la protection des étrangers à l'épreuve de la Guerre Froide». *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* 46, no. 2 (1999): 296-310.
- Risco, Antonio. «Las revistas culturales y literarias de los exiliados españoles en Francia». En *El exilio español de 1939. III. Revistas, Pensamiento, Educación*, editado por José Luis Abellán, 106-117. Madrid: Taurús, 1976.
- Salaün, Serge. «Éducation et culture dans les camps de réfugiés». En *Plages d'exil. Les camps de réfugiés espagnols en France-1939*, editado por Jean-Claude Villegas, 117-124. Paris: B.D.I.C.-Université de Bourgogne [Hispanística XX], 1989.
- Solé, Felip y Grégory Tuban. *Camp d'Argelers 1939-1942*. Valls: Cossetània Edicions, 2011.

- Sueiro, Vicky. «José María González Jerez entre el periodismo comunista y la militancia política. Un recuerdo en el X aniversario de su fallecimiento». En *Testimonios del exilio*, editado por Mercedes Arcillona, 217-239. Donostia: Hamaika Bide, 2010.
- Villegas, Jean-Calude (ed.). *Plages d'exil. Les camps de réfugiés espagnols en France-1939*. Paris: B.D.I.C.-Université de Bourgogne [Hispanistica XX], 1989.
- VV.AA. *Républicains espagnols en Midi-Pyrénées. Exil, histoire et mémoire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail-Région Midi-Pyrénées, 2004.

PROYECCIÓN PEDAGÓGICA DE MARÍA LUISA NAVARRO E ISABEL LUZURIAGA EN EL EXILIO REPUBLICANO

*Pedagogical Projection of María Luisa Navarro
and Isabel Luzuriaga in the republican exile*

Ana Diamant[&] y María Teresa Bejarano Franco[§]

Fecha de recepción: 29/05/2018 • Fecha de aceptación: 21/07/2018

Resumen. En este artículo se aborda la trayectoria vital y profesional de dos figuras femeninas republicanas que comparten la experiencia indeleble del exilio (1936), lazos de filiación —madre e hija— y una común preocupación por la infancia, la educación y las dificultades para el aprendizaje: M.^a Luisa Navarro e Isabel Luzuriaga. M.^a Luisa formó parte del grupo de mujeres cuyo trabajo revirtió en avances sustantivos para la sociedad española y para la modernización del sistema educativo, haciendo contribuciones en las Misiones Pedagógicas, en la educación de sordomudos, y en favor de los derechos de las mujeres, que no dejó de lado en los exilios que tuvo que afrontar. Isabel llegó de niña a la Argentina luego de haber pasado un tiempo en Inglaterra, país al que regresó en tiempos de su formación profesional y se focalizó en el psicoanálisis infantil, siendo la primera docente de esta asignatura en la Carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Un segundo exilio (1978) la retornó a su España natal, donde permaneció hasta su muerte. El objetivo de este artículo es develar las aportaciones académicas que ambas figuras han realizado desde la Pedagogía y la Psicología atendiendo a variables contextuales, políticas y de exilio. La reposición de los itinerarios de una y otra ha sido posible revisando la obra que produjeron y especialmente a partir de testimonios orales personales, como en el caso de la propia Isabel Luzuriaga, y de allegados que convivieron y trabajaron con ellas.¹

Palabras clave: Exilio; Testimonios; Pedagogía; Psicología; Género.

[&] Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Ferrari 206, 4 piso C. Buenos Aires, Argentina. anadiama@gmail.com

[§] Dpto. de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Castilla La Mancha. Ronda de Calatrava, 3, 13071 Ciudad Real, España. mariateresa.bejarano@uclm.es

¹ Los testimonios presentados fueron recogidos en el marco de los proyectos de investigación: *Reposición de trazas e itinerarios didácticos en la formación universitaria (UBA) para la enseñanza de la*

Abstract. *The purpose of this article is to show the biography and the career path of two republican women who shared an unforgettable experience in the context of the Spanish exile (1936). Together with their filial ties — they were mother and daughter — M.^a Luisa Navarro and Isabel Luzuriaga shared a common concern for childhood, education and learning difficulties. M.^a Luisa was part of the group of women whose work contributed to significant improvements in Spanish society and to the modernization of the education system. She collaborated with the Misiones Pedagógicas, the education for blind and visually-impaired people, and in support of women's rights, which she managed to work for in her time spent in exile. Isabel went to Argentina as a child after having lived for several years in the United Kingdom, the country she would return to during her professional career. She focused on child psychoanalysis and she was the first teacher of this subject in Psychological Studies at the University of Buenos Aires. She had a second exile in 1976 in Spain, her native country, where she lived until her death . The objective of this article is to reveal the academic contributions that both figures made from Pedagogy and Psychology, taking into account contextual, political and exile-related variables. Despite both women's contributions to education and teaching, from a Pedagogical and Psychological point of view and with contextual variables, they never achieved broad recognition either as professionals or as women's activists. This study shines a spotlight on these two women by examining their work and by resorting to several personal oral testimonies. These include that of Isabel Luzuriaga, and of many people who lived and worked closely with them.*

Keywords: *Exile; Testimony; Pedagogy; Psychology; Gender.*

MUJERES ENTRAMADAS, MUJERES DESDIBUJADAS

M.^a Luisa Navarro (1890-1947) e Isabel Luzuriaga (1924-2015), esposa e hija de Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), son dos mujeres que comparten la genealogía familiar, pero también otras particularidades, como la pertenencia a campos académicos emparentados, experiencias culturales legadas y compartidas, adscripciones a instituciones académicas, adhesiones ideológicas y políticas afines y la experiencia de los exilios.

psicología. Interpelaciones al desdibujamiento de la Carrera de Profesorado (1957-1976). Programación 2014-2017; y La traza didáctica. Recuperación de huellas de maestros en la formación de los primeros psicólogos en la UBA (1957-1966); Programación 2008-2010.

Para M.^a Luisa, nacida en Francia, tuvo una secuencia de pasajes desde la salida de España, en 1936, hasta llegar a la Argentina, en 1939; en tanto que para Isabel —que partió con su madre—, ese tránsito compartido culminó casi cuarenta años más tarde, en 1978, con el retorno forzado a la España post franquista como consecuencia de la persecución familiar por parte de la dictadura militar de aquel país.

Los entrecruzamientos tocan sus actuaciones académicas y profesionales en la medida en que ambas concentran sus preocupaciones en la problemática del aprendizaje y la enseñanza. En el caso de la madre, M.^a Luisa, muy relacionada con la disciplina de la Pedagogía, pero con incursiones en la Psicología Experimental y Aplicada; y en el caso de la hija, Isabel, con la enseñanza de la Psicología y el Psicoanálisis, además de la experiencia clínica. Las dos se interesan por la práctica, la formación de profesionales, las dificultades para los aprendizajes y, en el caso de Isabel, amplía el campo a la salud mental.

Ambas comparten también el hecho de no haber encontrado aún el espacio de reconocimiento merecido, tanto como mujeres como por su compromiso con la educación y la infancia y por su actitud militante, transgresora y contestataria en favor de la universalización de la educación y de los derechos de las mujeres. La dificultad para estudiar a estas mujeres en el campo de la Historia de la Educación y de la Psicología —como en otros campos— ratifican las demoras que han impedido que ocupen su lugar en ellos, por el largo tiempo transcurrido entre su producción y la recuperación de la misma; y también, por la dispersión de la obra escrita, no solamente en España sino también en los países en los que tuvieron que exiliarse al ser perseguidas por el franquismo.²

En el recorrido —testimonial y documental— de las trayectorias vitales, se recuperan, junto a los itinerarios personales, algunas de las producciones que desarrollaron en tiempos generacionales diferentes y en contextos de exilios compartidos e individuales.

Los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas en Buenos Aires y Madrid, corresponden a la voz de la propia Isabel, de su hija Maruja Lamana y de su cuñada Laura Cruzalegui.

² Carmen García, «Psicólogas republicanas en el exilio: las excusas maltrechas de la memoria», en *El exilio científico republicano*, ed. Josep Barona (Valencia: Universitat de València, 2010), 53-65.

Estos, junto a la documentación referida y analizada, se encuentran respaldados en archivos sonoros y gráficos y han sido tratados desde la perspectiva metodológica de la historia oral, constituyendo un legado que ha permitido llegar a huellas de experiencias idiosincráticas, que de otro modo no hubiera sido posible revisar. Dan cuenta de producciones intelectuales, de acciones concretas laborales y militantes. Conforman una vía de aproximación a la vida de ambas, apelando a la memoria personal y colectiva de pares, resistentes ante la adversidad, en contextos culturales que se tornaron complejos y hostiles por las condiciones de vida, de persecuciones y de migraciones forzadas que ambas tuvieron que afrontar.

Aún en esas circunstancias supieron, además de sobreponerse, crear significados y experiencias de aprendizaje y de transmisión importantes que se entretejieron en representaciones sociales, educativas y políticas.

TESTIMONIOS ORALES Y ESCRITOS

Narrar, responder a interpelaciones, escribir, publicar, no son actividades inocentes;³ son, además de fórmulas de comunicación, ocasiones para subrayar posicionamientos, dar cuenta de hallazgos, asignar sentidos, revisar y valorar experiencias vitales. Son oportunidades de semantización y contextualización.

En todos los casos, por la voz o la escritura, se trata de mediaciones significativas entre textos internos —ideas, sentimientos, actuaciones, creaciones, inventos— considerados propios o apropiados, reposicionados siempre, a partir de los que se instala una genética de la transmisión, de la construcción identitaria y de la pertenencia a un tiempo y a una comunidad de afinidades.⁴

El texto, al margen de su soporte, pone en tensión trabajo, memoria e historia; y la oportunidad, tanto de la transmisión como de la contrastación o la controversia interna, subjetiva, material y colectiva, según

³ Jerome Bruner, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003).

⁴ Ana Diamant y Silvia Dutrenit, «Vivir clandestinos pensando en volver: historias de vida de comunistas uruguayos en Buenos Aires durante la dictadura», *Historia, voces y memoria* 8 (2015): 37-50.

se trate de testimonios orales, publicaciones escritas u otras formas de producción cultural.

Particularmente, el contenido de un testimonio se hace posible y es posible, por el «recorte» narrativo y semántico de sucesos o percepciones de la historia reciente desde la perspectiva del protagonista o del testigo. Acude al rescate de vivencias y genera fuentes no sustituibles que informan y a la vez amplían la comprensión de procesos individuales y sociales complejos.⁵

La interpelación a ese contenido —y su interpretación— da lugar al descubrimiento o redescubrimiento de trazas y a su vez, hace nuevas marcas como resultado de un proceso psíquico, que al operar con y sobre restos, construye una suerte de compromiso entre los que representa el pasado y la perspectiva actual de ese pasado.⁶

La narración, como género expresivo de lo verbal que pone en tensión el tiempo del acontecimiento y el tiempo del relato, no es sólo una forma de contar sino una forma estructurante de la identidad del sujeto que narra en primera persona, y también de los sujetos a los que se recuerda.

Por eso es que se considera, a la memoria, una herramienta privilegiada para indagar historias de vida, sobre todo cuando sobre ellas no hay otras fuentes disponibles, o las fuentes dan cuenta de otras perspectivas sobre la vida y la producción de las personas.

Esta modalidad de abordaje adquiere una relevancia especial cuando se trata de reposición o análisis de dramas individuales y colectivos, como en el caso de las dos mujeres que «interrogaremos» en esta oportunidad.

A M.^a Luisa la interpelaremos desde su producción intelectual y académica y desde relatos —escasos— de quienes la conocieron. A Isabel le sumaremos la riqueza de su propia voz y la de sus familiares, con la curiosidad en desvelar, de la vida de ambas, cuestiones no dichas o no relatada a través de otros soportes.

⁵ Dora Schwarzstein, *De Franco a Perón. Memoria e identidad del exilio republicano español en Argentina* (Barcelona: Crítica, 2001).

⁶ Eugene Enríquez, *La organización en análisis* (París: Presse Universitaire de France, 1992).

Se trata de hacer trabajar memorias⁷ que sin duda ficcionalizan a través de la narración acontecimientos, sujetos, procesos, objetos y lugares, operando entre la intuición y la comprensión, entre lo valorativo y la lógica, completando lo que no se entiende o no se sabe, con otras construcciones.⁸

Desde esta perspectiva y con las experiencias conformadas mediante informaciones sobre ambas —y otras fuentes—, es posible asumir que la narrativa construye identidad y que la identidad tiene formas esencialmente narrativas, a partir de considerar a un texto como el «acople» de otros textos que por algún motivo han sido elegidos para ser contados o escritos, que necesariamente, para operar con ellos han debido ser descontextualizados, transformados y recontextualizados, y que el emisor tiene un proyecto explícito sobre el destinatario, una suerte de argumento transformado en un texto pedagógico,⁹ y es pedagógico por la particularidad de que puede ser re-visitado, re-usado.¹⁰

Al abordar procesos de reconstrucción de historias de vida y de producciones por este camino, se impone la salvedad esencial de la posible presencia de formulaciones variadas y hasta contradictorias acerca de los mismos acontecimientos, localizaciones geográficas y temporales.

El capital simbólico¹¹ repuesto desde la experiencia, retornando sobre el relato de lo ya vivido, lleva consigo la necesidad de admitir la condición móvil y cambiante de la memoria¹² y lo idiosincrático de la asignación de sentidos, así como la posibilidad de involucrarse y distanciarse de los acontecimientos de los que se habla.

⁷ Elizabeth Jelín, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo XXI, 2002).

⁸ Virginia Schejter, «Variaciones sobre algunas ideas de Fernando Ulloa», en *Pensando Ulloa*, comps. Beatriz Taber, Carlos Altshul, Osvaldo Saidon y Gustavo Lipovetzky (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2005), 131-136.

⁹ Jorge Larrosa, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación* (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000).

¹⁰ Ana Diamant, «Enseñar en tiempos de cambio: la construcción del buen enseñante y de la buena enseñanza», en *Mejores docentes, mejores educadores. Innovación y propuestas en Educación*, dirs. Antonio Mateos y Asunción Manzanares (Málaga: Editorial Aljibe, 2016), 35-47.

¹¹ Carlos Altamirano, *Términos críticos de sociología de la cultura* (Buenos Aires: Editorial Paidós, 2002).

¹² Joel Candau, *Memoria e identidad* (Buenos Aires: Ediciones Del Sol, 2001).

Es así que adquieren especial valor las presentificaciones, las ausencias, los dolores, los actos de heroísmo, las explicaciones de lo ajeno, la «invención» de imágenes, los modos de asumir el trauma, de aceptar las relaciones intergeneracionales, la perspectiva crítica sobre los ideales, las lealtades y traiciones,¹³ especialmente cuando se trata de situaciones extremas, como en este caso los exilios y sus derivaciones.

Lo producido —dicho o escrito— se ubica como «pasador» de una genealogía,¹⁴ socializador del recuerdo, constructor de memoria colectiva, señalizador de trascendencia. Un organizador categorial para interpelar al propio texto y a su productor.

Contar —como escribir— es un acto con efectos sanadores, democratizadores, transgresores. Sobre todo, cuando se tratan y profundizan temas de los que poco se habla y que, de alguna manera, implican un retorno al lugar del conflicto, del éxito o del dolor.

Es el caso de quienes relatan exilios, prisiones, clandestinidades, desarraigos, apoyos y contratiempos, temas de la historia reciente y no tanto, frente a los que, en algunos casos, aún se mantiene la deuda de profundizarlos.

Las migraciones, la cárcel, la guerra, la discriminación fueron hechos de confuso límite entre lo individual y lo social, con el común denominador de la opresión y la represión, pero también de la militancia y la resistencia en múltiples formas.

LAS MARCAS DE VIDA QUE IMPONE EL EXILIO

Un exilio es siempre un punto de inflexión en la vida, una disrupción de lo cotidiano que exige reacomodar habitualidades y aprender, en condiciones de alta vulnerabilidad de seguridad, material y emocional; obliga a estar de otro modo en un mundo que se desconoce.

Supone, en situación de riesgo, de temor y de incertidumbre, la incorporación de normas, estilos culturales, prácticas de comunicación, modos de convivencia, formas de sobrellevar la distancia, la soledad

¹³ Diamant y Dutrenit, «Vivir clandestinos pensando en volver», 37-50.

¹⁴ Jacques Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria* (Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996).

y muchas veces hasta una nueva lengua, generalmente desconocida hasta el momento, pero que irrumpen como imperativo, con violencia y desorden en la vida de los afectados.

Se trata de un aprendizaje bastante particular, ya que, a lo inesperado, suma la necesidad de despojarse —desaprender— de esas mismas prácticas para reapropiarlas en otra contextualización. Isabel, llegada a Buenos Aires en 1939, encuentra fortaleza para transitar esa múltiple experiencia en un registro escrito: «mi padre me dijo, recuerdo: «No vivas nunca en condicional; estás en Argentina; vive para ella mientras esperas”». ¹⁵

Generalmente, cuando se trata de una situación orgánica en relación a un grupo de pertenencia o de militancia, lleva consigo la realización de actividades vinculadas a la resistencia, la reorganización, la denuncia y la solidaridad internacional, al tiempo que se intenta recomponer de algún modo la vida diaria. Es el caso de M.^a Luisa, quien «trabajó con una señora inglesa que era muy adicta a la causa republicana y llegaron a llevar dos ambulancias a España a través de esta mujer que recogió los fondos. Claro, no se podía salir de España así [...] Salieron a Inglaterra y ya no volvieron». ¹⁶

Si bien se trata de una —nueva— cotidianidad, ésta está condicionada por lo ajeno y la orfandad y por una serie de exigencias que implican superar miedos, disciplinar impulsos, suspender deseos personales, que en su conjunto llevan a situaciones de crisis de identidad cultural, con manifestaciones más o menos visibles y extremas que pueden llegar a imposibilitar un sentido coherente a las acciones que las personas realizan. ¹⁷

La situación de exilio es un desafío, una continua reelaboración personal y social que muchas veces se despliega en escenarios de inseguridad y persecución. Sin embargo, algunas experiencias de exilio, sin dejar de lado padecimientos, supusieron la preexistencia de estructuras de aco-

¹⁵ Isabel Luzuriaga, *Visión de Israel después de la guerra* (Buenos Aires: Ed. Losada, 1967), 31.

¹⁶ Entrevista realizada a Laura Cruzalegui para esta investigación (Madrid, 2010).

¹⁷ Margarita Del Olmo, *La construcción cultural de la identidad: emigrantes argentinos en España*. (Madrid: Universidad Complutense, 1990), y *Una teoría para el análisis de la identidad cultural* (Madrid: CSIC, Editorial Arbor, 1994).

gida y contención que como en el caso de la familia Luzuriaga-Navarro funcionaron como un espacio de reafirmación identitaria e ideológica. Ante la magnitud de la ruptura y el desarraigo, permitieron una suerte de continuidad en la readaptación, una especie de «punto y seguido».

El tránsito por los diferentes países que no evitó marcas traumáticas, tal como lo destacan algunos testimonios recogidos,¹⁸ no sólo no les alejó de sus posiciones ideológicas republicanas, tampoco de sus filiaciones institucionales ni compromisos en favor de la paz, la igualdad y la justicia social, sino que les fortaleció y permitió reformularlos en clave de las necesidades y posibilidades del nuevo territorio. Recuerda Isabel que:

Estuvimos en Londres primero [...] y mi padre se fue enseñada al consulado que era todavía republicano. Entonces dijo: «¿En qué puedo ayudar?» [...] «En lo que te han dicho, en contarles cómo es España»; y entonces le dieron un trabajo no pagado, pero le dieron trabajo para que escribiera sobre España [...] no sabían lo que es eso porque no lo habían pasado, pero les estaba por pasar. En fin, escribió todo eso y publicó, publicó. Y yo publiqué también una carta [...] en el *Times*.¹⁹

La colectividad republicana en el exilio en Argentina se conformó en gran medida por familias que llegaron constituidas y con un funcionamiento endogámico que operó como fórmula de preservación ideológica y cultural.²⁰ Esto se vio reforzado por quienes arribaron más jóvenes y se casaron con miembros de la misma comunidad. Isabel lo hizo con Manuel Lamana, con quien tuvo dos hijos; y Laura Cruzalegui —cuñada de Isabel, colega y socia en un proyecto educativo para la primera infancia en Buenos Aires—, con Jorge Luzuriaga, hijo de M.^a Luisa Navarro y hermano de Isabel. Sin que los antecedentes amortigüen el impacto de la llegada, en la familia de M.^a Luisa e Isabel, el caso de Lorenzo —esposo y padre— tuvo la particularidad de un viaje realizado con anterioridad (1928) a partir de un intercambio promovido en-

¹⁸ Se encuentran referencias en las entrevistas realizadas a Laura Cruzalegui de Luzuriaga (Buenos Aires, 2010), a Isabel Luzuriaga (Madrid, 2010) y a Maruja Lamana Luzuriaga (Madrid, 2010).

¹⁹ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

²⁰ Schwarzstein, *De Franco a Perón*.

tre la Universidad de Buenos Aires y la Institución Cultural Española, del que participaron con anterioridad, entre otros, Ramón Menéndez Pidal (1914), Julio Rey Pastor (1917) y Augusto Pi y Suñer (1919), quienes dejaron una marca relevante en la profesionalización de la investigación académica en la Argentina entre 1914 y 1936.²¹

La «nueva» vida no sólo no significó el corte definitivo con el pasado, sino que estuvo atravesada por la ilusión de regresar al país de origen, algo que se concretó, en el caso de Lorenzo Luzuriaga, en una visita corta desde el exilio argentino, y de Isabel, con su retorno desde la Argentina en dictadura a la España post-franquista, en 1978.

Por su parte M.^a Luisa, quien ya llega enferma a su estadía tanto en Tucumán como en Buenos Aires, continúa su militancia en pos de la República Española, generando y apoyando acciones solidarias además de sostener actividades profesionales, en una trama en la que se enlaza la conexión maternal que necesitaba extender día a día hacia Jorge, su hijo mayor, que decidió quedarse en España para luchar en el frente republicano. Isabel recuerda que:

Nos fuimos mi padre, mi madre y tres hermanos. Yo tengo cuatro hermanos, uno ya estaba en el frente, en el frente republicano por supuesto, y los otros dos todavía no tenían edad para estar en el ejército [...] bueno, lo que llamaban ejército, lo que pudieron hacer con la gente.²²

Es así como la militancia política, la producción intelectual y la atención familiar funcionan en ella, pero también en otros y otras como motor de actuación y pensamiento para España y para Argentina, entre lo público y lo privado.

En el caso de M.^a Luisa, implicó, por su salud, junto a otros desgarros, renunciar a su oficio de enseñante, despojarse de su rol activista y profesional, al tiempo que libraba batallas para recomponer vínculos familiares y espacios hogareños, al principio modestos y alquilados, que

²¹ Ana Diamant, «Isabel Luzuriaga (1924-2015), testimonios para un itinerario de exilios transatlánticos. Marcas de educación y en el psicoanálisis», *Anuario de Historia de la Educación* 17, no. 2 (2016): 180-197.

²² Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

para ella, procedente de una familia acomodada, significó aceptar otros reacomodamientos, convivir con pérdidas, ajustarse a la austeridad habitacional, como recuerda Isabel:

Un semisótano, una habitación con una cama, y éramos cinco: Carlos, José, yo, papá y mamá, cinco. [...] ¿Os las arregláis aquí? Y todos «Sí, sí» [...] Entonces dormimos, mi hermano José que tenía cinco años más que yo -yo tenía once, iba a cumplir doce ya, en la bañera, mi otro hermano en el suelo del cuarto de baño, mi padre y mi madre en una cama normal, de modo que estarían seguramente todo el tiempo dándose codazos [...] teníamos hambre.²³

M.^a Luisa hizo grandes esfuerzos de preservación de las pautas culturales de su país y a su vez, de forma casi natural, incorporó los hábitos del país de acogida. Fue una pieza clave en el proceso de integración de sus hijos a los lugares de llegada, a la vez que hizo más llevadero el sentimiento permanente de provisionalidad a los que les arrastró la migración forzada.

La posición de Isabel, por edad, por experiencia y por oportunidades, fue otra. Generalmente la perspectiva del exilio es abordada desde la adultez, en la idea de la responsabilidad directa sobre la situación y sobre la determinación de la ruta. El acto originario de persecución opera directamente en el rango etario y con él van los niños y muchas veces, también, los abuelos. Es un fenómeno colectivo, que puede ser prolongado, que hace que varias generaciones compartan un destino común²⁴ y, más allá de que cada uno se desempeñe de modo diferente, en todo hay huellas personales y marcas en la biografía familiar.²⁵ Casi treinta años después, con motivo de la realización de un viaje a Israel con un grupo de corresponsales extranjeros, Isabel escribe:

Pienso en cuando yo era refugiada española [...] hubo dos posturas al venir a este país que nos tendió la mano con toda

²³ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

²⁴ Silvia Dutrenit, *Aquellos niños del exilio. Cotidianidades entre el Cono Sur y México* (México: Instituto Mora. Testimonios, 2015).

²⁵ Dolores Pla, *Los niños de Morelia: un estudio sobre los primeros refugiados en México* (México, D.F.: INAH, 1985)

generosidad. O esperar abúlicamente que Franco terminara, gritando o luchando, pero sin hacer nada más que la espera, o luchar dentro de la medida de nuestras fuerzas mientras seguíamos viviendo al mismo tiempo, ofreciendo a nuestra vez lo que podíamos al país que tanto nos daba.²⁶

Sin dudas, el adulto que atraviesa esta situación, se concibe como exiliado. Pero, la ubicación en una categoría no es tan sencilla cuando de la infancia se trata. Cuando parten acompañando al adulto algunos se describen exiliados y otros hijos de exiliados.

Isabel, en sus testimonios y en sus actitudes se considera exiliada; y lo refuerza cuando resignifica cómo las circunstancias que la llevaron a esa situación alteraron su vida, la de una niña que, habiendo nacido en el país de sus padres, ingresa al de acogida a una edad temprana. En ese derrotero territorial y temporal, atraviesa procesos de conformación identitaria, se socializa y educa lejos de sus orígenes,²⁷ con recuerdos de experiencias de violencia represiva y los recupera cuando relata que:

Falló la Primera República, y primer exilio. Porque la vida mía y la de mi familia es de exilio en exilio. Mucho más que libros, hemos firmado hojas de entrada a países o de salida [...] han sido de izquierda, mi padre fue socialista toda su vida y después dejó la política porque quería libertad para pensar como quisiera [...] sobre todo, igualdad para todos, en fin, todas las reformas que había que hacer.²⁸

Otra niña del exilio, Laura, contemporánea de Isabel (luego fue su cuñada), ilustra esos registros cuando recuerda que:

Durante el bombardeo de Guernica, mi pueblo estaba a 11 km, así que no pasé el bombardeo. Afortunadamente [...] porque fue terrible [...] pasamos la ocupación franquista, a mí me tocó vivir un par de meses de franquismo [...] Antes de salir pasamos por Guernica y la vimos destruida y ella [mi madre]

²⁶ Luzuriaga, *Visión de Israel después de la guerra*.

²⁷ Silvia Dutrenit, *Aquellos niños del exilio. Cotidianidades entre el Cono Sur y México* (México, D.F.: Instituto Mora, 2012).

²⁸ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

dijo: mirar esto chicos para que no lo olvidéis en la vida. Yo tenía 11 años y en lugar de pasarlo por alto, creo que estuvo acertada mi madre de mostrarnos esa realidad espantosa. Tuvimos dos meses de experiencia tremenda de Franco y después afortunadamente salimos, nos vinimos para la Argentina.²⁹

El paso del tiempo y las oportunidades de reinserción hacen su trabajo, pero las marcas quedan y vuelven. Los recuerdos a veces impulsan hacia adelante, estimulando propósitos adaptativos; y en ocasiones retornan a puntos genéticos fundantes de identificaciones. Isabel narra, muchos años después:

Quando era refugiada [...] recuerdo las columnas de mujeres y niños que eran ametralladas por la aviación italiana cuando huían hacia Francia. Recuerdo también a quienes tratan de ser refugiados en Berlín y son masacrados [...] Nosotros — yo era una niña entonces, [...] tuvimos suerte en mi familia. Hubo dos países que nos dieron la mano; pero no fue en nuestra frontera, ni dada, menos aún por nuestros propios vencedores. Tuvimos, para encontrarla, que cruzar dos mares: el Canal de la Mancha, que nos llevó a una Inglaterra amiga sin reservas, y el Océano Atlántico, que nos abrió la puerta, también sin reserva alguna, de la Argentina.³⁰

En cada trayectoria de vida se amalgama el registro de la marca que deja lo cotidiano con las oportunidades que se presentan y el desafío de aprovecharlas. Se trata de procesos mediacionales más o menos conscientes, con resultados adaptativos diversos, en una fórmula dialéctica entre la pertenencia y el desarraigo, entre la autoafirmación y las posibilidades de la sociedad de acogida, entre el compromiso militante y el entorno exiliar.³¹ Es difícil sostenerlo y tramitarlo en un adulto. Sin dudas lo es también en niños.

²⁹ Entrevista a Laura Cruzalegui (2010).

³⁰ Luzuriaga, *Visión de Israel después de la guerra*.

³¹ Dutrenit, *Aquellos niños del exilio. Cotidianidades entre el Cono Sur y México*.

MARÍA LUISA NAVARRO MARGATI, EXILIO (1936) Y REPOSICIÓN

M.^a Luisa Navarro pertenece a una familia aristócrata republicana española. Desde muy joven su formación se vincula a la institución krausista e institucionalista, la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Pronto toma contacto con grandes intelectuales de la época, como Ortega y Gasset o Domingo Barnés, en la recién inaugurada Escuela Superior de Magisterio, integrando la primera promoción de jóvenes maestras (1909-1912). Al finalizar su formación, pudo trabajar como maestra normalista en Madrid, ocupando cargos de responsabilidad. Coincidirá, en esos años de estudios superiores, con el que será su marido y compañero de vida Lorenzo Luzuriaga, que pertenece al grupo de intelectuales y políticos de la «Generación de 1914». Ambos recorrerán un camino comprometido con la universalización de la igualdad y la educación.

Traza una carrera académica y profesional polifacética en la que se destaca la función de editora. Junto a su marido funda en España *El Boletín Escolar* (1917) y la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). Cotelo³² señala que M.^a Luisa publica en la página de Pedagogía del diario *El Sol* (1918-1921), en la *Gaceta Literaria* y en el *Diario Informaciones*. Los temas más recurrentes en ella se focalizan en la enseñanza de la infancia, en la cuestión de la mujer, y en el aprendizaje.

Emprende una completa carrera formativa dentro y fuera de España. Estuvo en permanente contacto con las instituciones creadas por la ILE. Una de ellas, la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), en la que fue pensionada en dos ocasiones para aumentar su formación en materias ligadas a la Psicología Experimental y Aplicada. Como señalan Carpintero y Herrero,³³ disfrutó de su primera estancia en Alemania durante 1913 y realizó la segunda, entre 1927 y 1928, visitando Francia, Bélgica y Suiza. En estos países fue tutelada por Alfred Binet, Théodore Simont, Henri Piéron, Jean Pierre Rousselot y Ovide Decroly; entre otros.³⁴

³² M.^a Dolores Cotelo, «María Luisa Navarro de Luzuriaga: una vida anónima en el exilio europeo (1936-1939)», *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación* 4 (2000): 49-82.

³³ Helio Carpintero y Fania Herrero, «La Junta para la Ampliación de Estudios y el desarrollo de la Psicología Española», *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 2 (2007): 181-212.

³⁴ Mariano Herráiz, *Aproximación a la educación especial española del primer tercio del siglo xx* (Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1995).

De vuelta a España, centró su trabajo como docente en la atención educativa a menores en situación de riesgo social. También en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid. Su interés por la educación de estos niños la moviliza para preparar a profesores a través de los cursos especializados. Tuvo una importante implicación en el desarrollo de la formación del profesorado, ya que fue directamente responsable de la enseñanza que se impartía en la especialización para sordomudos.

Participó de manera muy activa en las Misiones Pedagógicas. Navarro formó parte de la primera Comisión Central siendo nombrada vocal de este Patronato.

En la antesala de la II República, se integra en una red de mujeres intelectuales que configuran espacios de debate y construcción de identidad femenina, alejadas de la consideración social que la tradición les dictaba y que no era otra que seguir la estela de la instrumentalización que el patriarcado les tenía reservado: ser madres y esposas. Se la puede considerar feminista de época ya que, contribuyó activamente a la conquista de derechos sociales para las mujeres, especialmente por el sufragio. Todo ello, junto a grupos de republicanas, socialistas, anarquistas y librepensadoras que llevaron a cabo prácticas políticas reivindicando más presencia en el espacio público. Trabajaron por la cultura de paz, convirtiéndose en sujetos sociales de cambio histórico para el colectivo femenino de la época.

Sin embargo, su activismo político ha sido poco reconocido a lo largo de la historia,³⁵ pese a que fue fundadora de organizaciones determinantes para progresar en la conquista de derechos femeninos. Junto a otras figuras relevantes como María de Maeztu, María Martínez Sierra o Isabel Oyarzábal, funda el Lyceum Club Femenino Español, en 1926. Esta institución es considerada la asociación más conocida del feminismo español.³⁶ Las actividades que se llevaron a cabo, giraron en

³⁵ María Teresa Bejarano, «María Luisa Navarro (1885-1948): de la II República española al exilio en Buenos Aires. Entre la educación, la psicología y la justicia social», *Anuario de Historia de la Educación* 15, no. 2 (2016): 261-281.

³⁶ Concha Fagoaga, «El Lyceum Club de Madrid, élite latente», en *Les espagnoles dans l'histoire. Une sociabilité démocratique (XIX-XX siècles)*, ed. Danièle Bussy Genevois (Saint-Denis: Press Universitaires de Vincennes, 2002), 145-167.

Sarah Leggott, «The Female Intellectual in 1920's Madrid: Writing the Lyceum Club», *UMLA, Journal of the Australasian Universities Modern Language Association* 110 (2008): 95-112.

torno al cambio de posición social de las mujeres de la época, la igualdad y la emancipación de éstas. En el Lyceum, dirigió la sección literaria durante un tiempo. Las causas que llevaron a que esta institución abriera sus puertas fueron: la oportunidad de trabajar por cambiar el papel social de las mujeres, la necesidad de que las mujeres asumieran nuevos protagonismos públicos que hasta ese momento se les había negado, la búsqueda de un espacio de sociabilidad femenina que vehiculara los retos que las mujeres querían asumir en contraposición al papel que la sociedad tradicional les quería otorgar.³⁷

En 1929, participa, junto a Clara Campoamor, en la fundación de la *Liga Femenina Española por la Paz*,³⁸ siendo integrante del comité ejecutivo junto con algunas de las socias del Lyceum Club Femenino. A ese grupo de mujeres, también pertenecieron personalidades como Carmen Baroja, folclorista, o Matilde Huici, abogada, entre otras.³⁹ Su compromiso con la igualdad la lleva a ocupar, en 1931, la presidencia de la *Agrupación femenina republicana*. En esta agrupación se pretendía iniciar un cambio de mentalidad femenina. Desde ese año hasta 1934, dirige la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer. En esta institución, M.^a Luisa buscaba implantar un proyecto educativo cuyo objetivo debía ser dotar de formación profesional a las jóvenes de clase media con la intención de ofrecerles un medio para ganarse la vida y eludir la pasividad a la que estaban acostumbradas.⁴⁰ En 1936 es nombrada vocal en el Consejo Superior de Protección de Menores. Esta labor profesional la sitúa como una de las «primeras madres» de la Pedagogía Social.

Su militancia política en favor de la II República marcó un camino trascendental de exilio sin retorno. En el verano de 1936 se inician movimientos que dividen a la sociedad española de la época. El clima comienza a ser muy tenso en las calles de Madrid debido a que en España se polarizan las fuerzas ideológicas. Por un lado, la derecha pro-

³⁷ Juan Aguilera, «Las fundadoras del Lyceum Club Femenino Español», *Brocar. Cuadernos de investigación histórica* 35 (2011): 65-90.

³⁸ Mónica Moreno, «Republicanas y República en la Guerra Civil: Encuentros y desencuentros», *Ayer. Revista de Historia Contemporánea* 60 (2005): 165-195.

³⁹ Neus Samblancat, *Clara Campoamor. La Revolución española vista por una republicana* (Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2002).

⁴⁰ Isabel Pérez-Villanueva, «La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer y las enseñanzas domésticas (1911-1936)», *Arenal. Revista de historia de las mujeres* 22, no. 2 (2015): 313-345.

ponía una vuelta a la España reformista, por otro las fuerzas de izquierdas, querían convertir la victoria de las elecciones de febrero en una gran revolución social sostenida por planes de modernización para el país. Hubo actuaciones radicales que llevaron a graves altercados de orden público. Se advirtió una dinámica de violencia y tensión social que ocasionó frecuentes enfrentamientos y atentados.⁴¹ Con la finalización del verano y soportando una gran presión, la familia Luzuriaga-Navarro abandona el país ayudada por políticos socialistas y republicanos, quienes les facilitaron permisos y contactos para llevar a cabo misiones políticas en el extranjero europeo.

Comienza así un periplo de exilios para M.^a Luisa y su familia, que les llevarán a transitar primero por Europa y después a la Argentina, no sin pocas dificultades vitales y económicas. Durante dos años permanecen en Inglaterra y es en el verano de 1938, cuando a la familia Luzuriaga-Navarro se le presenta la oportunidad de marcharse a Argentina para iniciar una nueva vida, esta vez ligada a la Universidad de Tucumán.⁴² Allí llegan en febrero de 1939. Se instalan en Tucumán donde M.^a Luisa impartirá clases de Didáctica y Psicología Infantil como profesora titular.⁴³ Así lo atestigua un documento acreditativo personal firmado por la autoridad ligada al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina.⁴⁴ Además de impartir clases en la Cátedra de Didáctica realizó trabajos relacionados con la acción social. Isabel Luzuriaga nos deja este testimonio sobre los inicios de la vida de su madre en Tucumán:

Cuando llegamos allí [Tucumán], mi madre se dio cuenta que no había hospitales para pobres y que éstos no tenían medicinas, se puso a trabajar para que hubiera instituciones socia-

⁴¹ Stanley Payne, *La guerra civil española* (Madrid: Rialp, 2014).

⁴² M.^a Aránzazu Díaz-Regañón, «De España a la Argentina: los profesores universitarios españoles exiliados por la guerra civil (1936-1939). Una aproximación a través de las fuentes del AGGC», *Actas del IV Simposio de Historia Actual*, ed. Carlos Navajas (Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2004), 649-662.

⁴³ M.^a Aránzazu Díaz-Regañón, «Fuentes para el estudio del exilio republicano español en Argentina. Los fondos del AGC de Salamanca», en *XI Encuentro de Latinoamericanistas Españoles* (Valladolid: Consejo Español de Estudios Iberoamericanos-CEEIB e Instituto Interuniversitario de Iberoamérica y Portugal, 2005).

⁴⁴ Este documento es cedido por su nuera Laura Cruzalegui en septiembre del 2010, cuando fue entrevistada en su domicilio en Buenos Aires.

les... ¿Qué hizo mi madre? Ponerse a trabajar a enseñar, lo que es la Escuela Nueva. Mi madre se dedicaba también a la casa que era colonial, y a enseñar a leer a las muchachas que eran indias y estaban muy mal tratadas.⁴⁵

En 1943 la Universidad de Tucumán es intervenida por los militares. El matrimonio y sus hijos se marchan a Buenos Aires. M.^a Luisa no dejó de trabajar tampoco allí por la justicia social y el mantenimiento de los principios republicanos. En Buenos Aires, fundó una agrupación de ayuda a los refugiados españoles junto a otras mujeres exiliadas españolas con las cuales tejió una red de ayuda y solidaridad, así lo atestigua Laura Cruzalegui, su nuera:

La mujer de Alejandro Casona, Rosalía Martín, y mi suegra, M.^a Luisa, fundaron una agrupación en el año '45, al terminar la guerra europea, para ayudar a los españoles refugiados en Francia que estaban después de la guerra en muy mala situación económica. Y eso se organizó aquí a través de unas señoras exiliadas entre ellas, bueno, mi suegra, M.^a Luisa, que fue la presidenta de esa agrupación y también estaba M.^a Teresa León, muy activas las dos.⁴⁶

M.^a Luisa, ya cansada y minada por la diabetes que padecía, dedica su actividad profesional a colaborar en las traducciones que Luzuriaga llevaba a cabo de las obras clásicas pedagógicas encargadas por la Editorial Losada, donde colaboraba intensamente. M.^a Luisa muere en Buenos Aires en 1948.

ISABEL LUZURIAGA NAVARRO, LA MIRADA DE LA NIÑA QUE SE EXILIA EN EL '36.

Cuando pasados los ochenta años de edad, Isabel plantea que «el "leiv motiv" de la familia Luzuriaga es exilio, lucha, hambre, salir corriendo de un momento para otro, nuevo exilio»,⁴⁷ no sólo está descri-

⁴⁵ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁴⁶ Entrevista a Laura Cruzalegui (2010).

⁴⁷ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

biendo una situación y adscribiendo a una genealogía, también está inscribiendo una experiencia individual y generacional en relación con un trauma personal y social.

A la vez está aportando a un debate que la incluye, aunque ella no se lo proponga, que es el de la consideración de la existencia —o no— de una segunda generación de exilio.⁴⁸

Sin dudas, se trata de una experiencia que se origina en los adultos —en este caso sus padres, con las implicaciones que acarrea— de la que participa como testigo y protagonista, una vivencia violenta intransferible, pero a la vez sin responsabilidad en las decisiones que, en cualquier caso, dejarán huellas que trascenderán a todos los órdenes de su vida.

El desarraigo que produce el exilio conlleva la pérdida territorial como enclave de las relaciones sociales y con el ambiente, la incomunicación por desconocimiento de modos culturales de vinculación o del idioma, situaciones que Isabel retoma cuando describe su llegada a Inglaterra, primera «parada» en el recorrido hacia la Argentina que incluye una estancia en un internado:

Lo primero que aprendí fue *Thank you*, que es lo que siempre hay que decir y el *please*. Después se bañaba uno, un día sí y un día no y yo estaba acostumbrada a bañarme todas las noches [...] no había pijama, claro no tenía nada, lo puesto. Entonces buscaron entre la ropa que había quedado de niñas que ya se habían ido, me consiguieron un camisón, que yo nunca había tenido, me buscaron mantas [...] Detallitos, por eso yo me sentía protegida, protegida por todas partes.⁴⁹

Pensar esta situación desde la perspectiva de los procesos de construcción de identidad y de subjetividad, permite anticipar que, en muchas oportunidades de vida, la condición de niña exiliada se confirmará en la de perpetua exiliada, por las implicancias del desgarramiento con su mundo infantil, por las sensaciones de desarraigo de realidades y sentimientos que produce la distancia. Se trata de una marca que pone en

⁴⁸ Dutrenit, *Aquellos niños del exilio. Cotidianidades entre el Cono Sur y México*.

⁴⁹ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

cuestión los modos de suponer la vida cotidiana, las conductas propias de la etapa evolutiva, las condiciones de supervivencia, así como las relaciones con el espacio adulto,⁵⁰ desde el momento en que siente habitualidades, rememoradas desde una infancia que fue buena «hasta que derribaron la casa los bestias, los fachas [...] La infancia mía con ellos [los padres] fue muy buena».⁵¹

Entonces, los conceptos experienciales como huida, hambre, frío y miedo, entre otros, adquieren una especial significación. También los de amigos, escuela, juegos, juguetes, tal como lo propone Isabel cuando recuerda que:

En el tren [huyendo de España] había una amiga mía que eran de izquierdas, pero no tanto [...] yo fui a verla «Sofía, a ver tu muñeca» y entonces me volví a sentar, me quedé jugando con ella. Vino conmigo a ver dónde estaba yo sentada y al minuto viene su madre y dice «Sofía, querida, que no puedes cambiar de asiento porque te van a estropear tu muñeca». Y era que como no sabíamos quién era quién [...] pues teníamos miedo hasta de nuestros amigos.⁵²

La distancia y el entrecruzamiento entre lo cotidiano y lo extraño, lo infantil y lo adulto, no deja de producir impacto cognitivo y emocional, ya no sólo por los motivos, también por los modos de transmisión, las consideraciones valorativas, las formas de ponerlos en palabras, de interpretarlos,⁵³ de establecer hipótesis sobre las contradicciones, como en el registro de una situación:

En una de esas estaciones, paró el tren y había un grupo de milicianos en la estación. Y otra vez era el pánico... porque había cuatro milicianos llorando. Y yo decía «¿pero por qué tienen miedo si son milicianos?» «Porque hay mucho lío ahora hija» y

⁵⁰ Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto, «Caleidoscopio de categorías o categorías en juego de espejos. Tramas testimoniales entre niños y sobrevivientes del holocausto en el espacio escolar», *Revista Brasileira de Historia Oral* 18, no. 2 (2015):105-127.

⁵¹ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁵² Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁵³ Graciela Frigerio, «Curioseando (saberes e ignorancias)», *Educación: saberes alterados* 22 (2012): 81-102.

dice [mi madre] «mira: tengo este dinero español que me sobra, sal ahí y dáselo a uno de ellos. Porque este dinero ya afuera no nos sirve [...] calderilla, pero que entonces valía». Yo [bajo] con los bolsillos con joyas en un lado y eso en el otro lado. Porque era la niña, yo tenía once años.⁵⁴

La niña testigo/protagonista que estuvo allí⁵⁵ y cuenta, pone a disposición señales que de otro modo quedarían ensordecidas y las hace material de autoanálisis y de análisis para otros dando la posibilidad de aproximarse a aquello de lo que poco se habla o de lo que se piensa como poco posible, ayudando a encontrar un sentido a la experiencia,⁵⁶ como cuando dice:

Subimos al tren, todo el mundo llorando, menos mi madre, que dijo: «Bueno, ya está. Adelante.» Y mi padre dijo [...] «Trata de enseñar lo que puedas de España, qué es España, qué es la República [...] que somos gente republicana, explica en el afuera qué es la guerra española y entonces, con eso, ya estás haciendo algo por España.»⁵⁷

El tránsito exiliar de Isabel, nacida en Madrid en 1924 se inicia en 1936 y hace un recorrido con estancia en Inglaterra, llegando a la Argentina en 1939. Trae consigo la tradición militante republicana de sus padres que reivindicará, hará propia y preservará hasta el final de sus días, materializado como surge en el relato de la posesión de «un cachito de bandera republicana, que era la que mi madre tenía doblada en su cartera, y tengo, tenía más cosas republicanas».⁵⁸

Las narraciones sobre experiencias primarias amortiguadas por el paso del tiempo, traen explicaciones que naturalizan situaciones extremas. Al preguntarle a Isabel cómo fue que llegaron a la Argentina, la respuesta fue: «corriendo, porque les van a meter en la cárcel [a

⁵⁴ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁵⁵ Primo Levi, *Si esto es un hombre* (Buenos Aires: El Aleph. 2003).

⁵⁶ Saúl Friedlander, *En torno a los límites de la representación: el nazismo y la solución final* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2007).

⁵⁷ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁵⁸ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

los padres] de país en país, de provincia en provincia, porque son rojos». ⁵⁹

Se reconoce como hija de «librepensadores [...] en esa mezcla entre hombre de pueblo, que era la familia de mi padre [...] y aristocracia, que era la de mi madre»,⁶⁰ ambos reconocidos tanto por su trabajo para la escuela republicana, hasta la partida, como por los aportes rioplatenses una vez arribados, donde quien tiene más oportunidad de desarrollo intelectual es Lorenzo Luzuriaga. María Luisa llega enferma y muere joven (1948).

La llegada a la Argentina también tiene una historia de traslados internos, a los que se suman los europeos. La primera estancia significativa, con anclaje en vivienda y trabajo para los padres, es Tucumán (1944). Se afincan:

En la ciudad [que] era muy modesta y mi padre no era nada pesetero, pero ganó, o no gastamos o qué... La cuestión es que antes de irnos ya teníamos la posición correcta: ni ricos, ni pobres [...] aquí hay cosas muy buenas, por ejemplo, el candela-bro, pero era de mis abuelos, de uno de tantos exilios de mis abuelos que ya eran republicanos antes de que hubiera República, de modo que hay cosas antiguas buenas [...] y ella [su madre] se tenía que dedicar un poco más a la casa pero daba muchas conferencias, además era una conferencista estupenda.⁶¹

Allí retoma su escolaridad y cuando la recuerda, vuelve a las experiencias que remiten a la obra de sus padres:

Yo hice magisterio al principio, en Tucumán, [...] la escuela Sarmiento, que era una escuela muy inteligente, que conocía mucho la vida de mi padre y los principios de los pedagogos argentinos que habían seguido las líneas de la Escuela Nueva [...] sacó luz a los valores auténticos también argentinos junto con los franceses y los alemanes que eran, entonces, la cabeza de la educación [...] escuela vocacional Sarmiento y ya la palabra vo-

⁵⁹ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁶⁰ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁶¹ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

cacional te da una idea que es [...] la libertad que había para estudiar. Allí, en la escuela Sarmiento, había dos posibilidades. Se llegaba a cierto grado [...] y se elegía entre ser maestra o bachiller [...]. Mi padre ahí no influyó absolutamente para nada, él me dijo una vez: yo creo que tú tiras más para humanidades, pero haz lo que quieras.⁶²

Su padre ocupa, en la Universidad de esa provincia, las cátedras de Pedagogía, Psicología de la infancia e Historia, a instancias de un grupo de profesores ya establecidos. El vínculo con su hija se estrecha más aún por la circunstancia siguiente:

Fue profesor mío. Claro, en la Universidad todos nos mirábamos y nos reíamos. Lo comparo con mi madre. Mi madre tenía mucho encanto para dar clase, había conservado su femineidad y su inteligencia perfectamente unidas. Entonces era una señora muy guapa, de modo que era un conjunto muy bonito y se reía y hacía chistes, y qué se yo [...] Mi padre... ohhh.⁶³

ISABEL LUZURIAGA NAVARRO, EXILIO Y DES-EXILIO. RETORNO FORZADO AL PAÍS DE ORIGEN

Isabel inicia la construcción de su perfil académico y profesional en «estado de exilio» y en las mismas condiciones lo cierra: «Tú no te puedes imaginar a la familia Luzuriaga sin verlos corriendo [...] ¿La familia Luzuriaga? De país en país, de provincia en provincia, ¡hombre! porque son rojos, ¡hombre!, tú fíjate qué ideas tienen sobre educación, ¡hombre!».⁶⁴

La situación de tránsito permanente está presente en los desplazamientos territoriales y también en sus movimientos en el campo disciplinario entre la Pedagogía y la Psicología, desde su formación magisterial en Tucumán (1944), pasando por la Psicología y el Psicoanálisis en Buenos Aires, y con el regreso a España (1978), donde muere (2015).

⁶² Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁶³ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁶⁴ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

También —y ya adulta— es una constante la referencia a la influencia que sus padres tuvieron desde siempre en relación con la crianza de los hijos y su educación. Isabel rememora en varias oportunidades, sobre todo en relación a su padre que:

Era de una liberalidad y libertad enorme para sus hijos. Nunca me dijo: «haz esto, haz esto» [...] Yo podría haber elegido, cuando tuve que elegir carrera, Pedagogía, Psicología, Medicina, lo que quisiera, ni una sola palabra [...] a costa del Psicoanálisis [...] yo me enteré de qué se trataba y dije a papá: «papá, quiero psicoanalizarme». Y claro, psicopedagogía, psicoanálisis... Y dijo: «¿Tú? Pero si estás bien»; y luego dijo: «Si sientes que lo necesitas, sí, claro.»⁶⁵

Desde esta aproximación, pasando por su obra más reconocida —*La inteligencia contra sí misma: el niño que no aprende* (1970)—, que permanece como un hito en la literatura psicológica y pedagógica, se sucedieron las estancias —nuevamente— en Francia e Inglaterra, donde seguramente asume la orientación kleiniana, el vínculo con Arminda Aberasturi en la Argentina, la docencia desde las cátedras de Psicología Profunda y Psicoanálisis de niños en tiempos de la creación de la Carrera de Psicología de la UBA y la clínica, con una trayectoria recuperada con admiración por estudiantes y supervisados desde los años sesenta:

Fue encantadora en su manera de transmitir el psicoanálisis [...] Isabel tenía una manera tan [...] dinámica, una forma de contar Jung o Adler que hacía que uno tenía ganas de ir a leer [...] era todo eso. Era un poco ¡olé!, pero no de manera despectiva. Era muy colorido [...] recuerdo así la transmisión afectiva también por parte de Isabel.⁶⁶

Llegar al Psicoanálisis y luego al psicoanálisis de niños fue un trabajo interno y de formación, nunca lineal:

Ingresabas en Pedagogía porque entonces no había Psicología [...] entonces, lo más parecido a la Psicología era la Pedago-

⁶⁵ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁶⁶ Entrevista a Eloísa Castellanos (2007).

gía y de ahí empezamos [...] ¿Cuándo me hice yo psicoanalista? El día que me di cuenta que los mayores pueden ser menos inteligentes que los niños. ¿Y qué me hice? Psicoanalista de niños.⁶⁷

Tanto la experiencia analítica personal como la formativa están además muy ligadas a la traumática muerte de su madre:

Quando murió mi madre, en el cuarenta y ocho después de dos años espantosos [...], me fui a Inglaterra. Yo estaba exhausta porque le dediqué dos años y pico a cuidarla [...] yo la idolatrababa. Entonces mi padre, para que yo descansara, dice «un viajecito por Europa», y me mandó a París. Y en París yo fui a la Sorbonne, pero ahí no había nada que me llenara [...] yo estaba buscando Psicoanálisis [...] Entonces me fui a Inglaterra y caí en manos de adlerianos [...] pura Psicología, pero nada que ver con el inconsciente y todo eso, me di cuenta que tampoco era aquello [...] me di cuenta enseguida que aquello era aprender, pero no psicoanalizarse. Es muy importante la diferencia.⁶⁸

Recorrer con Isabel su vida, los territorios, las relaciones personales, las producciones, que también fueron compartidas, fundamentalmente con su familia, es un viaje por la política, la actuación académica, el desarrollo profesional y la escritura, en dos versiones, tal como su madre y su padre: la traducción y la creación. En todo el trayecto, se traman decisiones y legados.

También se asocian en su postura en relación con el lugar de la mujer y del hombre: «Yo por supuesto creo que la mujer debe trabajar si quiere, y debe no trabajar si no quiere. Debe desarrollarse internamente y no solamente haciendo tortillas, el hombre también tiene que hacer tortillas».⁶⁹

Su figura y su historia se ensamblan, al tiempo que hace su propia experiencia, en línea con la posición femenina, feminista, docente y combativa de la madre y con la militante y pedagógica de autor del

⁶⁷ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁶⁸ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

⁶⁹ Entrevista a Isabel Luzuriaga (2010).

padre. Según su propio testimonio, la observó siempre con benevolencia y complicidad; y finalmente el retorno sola a sus orígenes, en busca de sus hijos. Un círculo que cierra allí donde se inició y por los mismos motivos.

EL LEGADO INTELECTUAL DESDE LAS BIOGRAFÍAS Y LAS PRODUCCIONES

Cuando se analizan las duras condiciones que genera el exilio, se referencian viajes emprendidos precipitadamente, violencia política, desestructuración familiar, dificultades de orden laboral, desapego cultural, acecho del enemigo, sospechas y denuncias.

Todo ello, queda marcado en el paisaje vital del exiliado como señal de identidad más allá del tiempo del acontecimiento. Acompaña la vida entera sosteniendo las marcas ideológicas que otorgan significados.

Abordar las memorias de exilio implica pensar en puentes con el pasado en contextos simbólicos interpersonales, institucionales e históricamente cambiantes,⁷⁰ que determinan formas de ser, sentir y pensar —también de producir—, ya que la huella física y emocional se filtra en toda acción personal y, si cabe la posibilidad, profesional. La peculiaridad de esta migración política forzada y forzosa estimula la sensación de pérdida y fractura en el nivel personal e íntimo.

Reconstruir memoria y legado de mujeres exiliadas que tuvieron protagonismo en la II República y la trascendieron, es reponer las condiciones previas que impulsaron la partida, los trayectos y los espacios de apertura político-social que permitieron nuevos desarrollos. Es una forma de revalorar, además de a un colectivo, a la persona, su subjetividad, y como punto de vista para entender desde su propia lógica las condiciones de producción.

El franquismo persiguió a las mujeres que trasgredían el orden y las órdenes. Muchas de ellas ocupaban las calles, las instituciones, los discursos, las escuelas..., pasaron de ser mujeres intelectualizadas a mujeres exiliadas y refugiadas. En muchos casos no dejaron de ser mujeres

⁷⁰ Silvina Jensen, «Exilio y militancia. El caso del destierro argentino en Cataluña (1974-1983)», ponencia presentada en las *IV Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, Rosario, 2008.

productoras, que tanto recordaban como reparaban la identidad lastimada por vivencias dolorosas a partir de la experiencia de la violencia y el terror.

Recuperar la obra y el pensamiento de algunas de estas exiliadas constituye un hecho de justicia social que ayuda a reconstruir no sólo sus vidas, deslocalizadas de sus países de origen, sino también a descubrir qué conocimientos generaron desde sus particulares posiciones de supervivencias anímicas y psíquicas.

El análisis de la obra de M.^a Luisa, producida mayoritariamente en España, pero dispersa en condiciones de exilio, permite además, contribuir a rescatar la memoria de una figura que transitó por distintos países sabiéndose más presente que futuro y que le ayudó a preservar un espacio que evita el olvido de quienes aportaron valores democráticos a una etapa considerada como regeneracionista.

Lo que M.^a Luisa produjo en Argentina resulta difícil de recuperar en España; el exilio provocado por el alzamiento militar, la Guerra Civil y la dictadura pretendieron borrar huellas materiales, personales y profesionales. Pero no eliminó ni todas las memorias ni todos los archivos.

Una de sus actividades académicas en el exilio argentino fue la introducción y traducción de obras. Actividades que también realizó previamente en España. Antes de partir trabajó sobre la obra *Metodología de la Historia* (1933),⁷¹ obra escrita por Verniers y que traduce la autora. También traduce e introduce en España la obra *La escuela laica* (1932)⁷² centrando su atención en el concepto de laicismo. Recuerda que esta idea se estableció ya en la República Española a través del artículo 48 de la Constitución de 1931. Destaca lo que la escuela laica significa y para ello se apoya en los antecedentes más significativos del país que lo ha establecido por primera vez. Señala a Ferry (1832-1893) como creador político de la escuela laica desde su posición de Ministro de Instrucción Pública y autor de la Ley 1882 que la estableció. También a Buisson (1841-1932), quien se encargó de su aplicación como Director

⁷¹ Louis Verniers, *Metodología de la Historia* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933).

⁷² Jules Ferry, Ferdinand Buisson, Felix Pecaute, Jean Jaurés, Gustave Lanson y Ernest Lavissee, *La escuela laica* (Madrid: Publicaciones Revista de Pedagogía, 1932). Traducción de M.^a Luisa Navarro.

General de la enseñanza primaria; y a Pécaut (1928-1898), el fundador pedagógico e inspirador de los maestros que habían de llevarla a cabo. Selecciona dos lecturas: la *Carta a los maestros*, de Ferry; y también aporta el delicado *Discurso a los niños*, de Lavissee (1842-1922). Ambos textos revelan cómo se ha tratado en Francia el problema del laicismo y con una discreción parecida, —aseguraba— querer que se tratara este tema en España para introducirlo en la enseñanza, según disponía la Constitución.

En Argentina escribe el prólogo y el preámbulo del libro *El Método del trabajo por equipos* editado en 1940,⁷³ señala las condiciones esenciales adecuadas a la naturaleza de niños y adolescentes para el trabajo en equipo, conciliando la función creadora y el disfrute del juego, aumentando la iniciativa personal y la disciplina. Afirma que este método estimula el interés intelectual, el espíritu de indagación y la originalidad del pensar; y permite una clasificación natural y acertada del alumnado. Para llevar a cabo las argumentaciones, recurre a los trabajos más emblemáticos que se publican en la época entre los que se encuentran los de Piaget,⁷⁴ y Luzuriaga.⁷⁵ Otorga un valor específico a la labor pedagógica que se viene desarrollando sobre este método en el Bureau International d'Education en Ginebra, aludiendo a Piaget, quien dirigió una investigación sobre los efectos del trabajo en equipos.

Sobre los fines educativos del trabajo por equipos, destaca tres. El *dominio social*, que permite desarrollar virtudes, la satisfacción por el trabajo conjunto y el interés por la vida en común, permitiendo crear comunidades de vida y de trabajo y mantener el contacto entre la escuela y las familias, haciendo de los niños ciudadanos útiles a la patria. El *dominio intelectual*, el valor de hacer más agradable la adquisición del conocimiento, profundo, rico, exacto, duradero y práctico, economizando tiempo, respetando intereses, gustos, aptitudes, y la expansión de la personalidad. Desarrolla individuos más activos, ejercitando el espíritu de la observación, la experimentación y la formulación de leyes en el dominio científico, a plantear hipótesis y a comprobarlas. El *dominio moral*, como la enseñanza de muchas virtudes: respeto hacia los demás,

⁷³ M.^a Luisa Navarro, *El método del trabajo por equipos* (Buenos Aires: Losada, 1940).

⁷⁴ Jean Piaget, *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (Barcelona: Paidós Iberia, 1931).

⁷⁵ Lorenzo Luzuriaga, *La Escuela Única* (Madrid: Biblioteca Nueva, 1931).

la dignidad personal, la obediencia, la disciplina, el valor de la opinión propia.

Otra de las obras que traduce en Argentina es *La Psicología del niño en edad escolar*, de Millot, Debesse y Duthil (1945),⁷⁶ centrada en las aportaciones que un grupo de psicólogos y educadores presentan sobre los principales aspectos del conocimiento psicológico del niño escolar rescatando los aportes a la educación tanto del psicoanálisis como del empleo de los test.

En la *Antología de Rousseau* (1931),⁷⁷ introduce en las primeras páginas una biografía del autor, sirviéndose de los aportes de Lanson (1827-1895) y Spranger (1882-1963), proponiendo que sus ideas parecen más intuiciones geniales que elaboraciones metodológicas, y lo presenta como «saturado de la filosofía de su tiempo», sin dejar de reconocer que pocos como él, han influido en la educación, desde un idealismo que llegó a ser tan *real*, como no lo es generalmente eso que se llama *realidad* (1928).⁷⁸ Destaca las relaciones entre naturaleza —con sus leyes universales e invariantes— y educación, y cómo ambas se complacen y condicionan recíprocamente. Recoge la importancia que el autor otorga al reconocimiento de la infancia y de sus derechos. No deja de criticar algunas de las ideas del francés sobre la crianza de los niños, la educación de la mujer y su desconocimiento de la educación pública.

Isabel también traduce, como su madre y como su padre. Su primera práctica en este oficio es *La inteligencia. Su naturaleza y su cultura*⁷⁹ (1940) de George Stoddard (1897-1981) para la Biblioteca Pedagógica de la Editorial Losada, dirigida por su padre, quien además prologa la edición otorgando a las publicaciones pedagógicas una oportunidad para «establecer con sus lectores relaciones más íntimas y permanentes que las producidas por la nueva adquisición o consulta de sus obras», y a la vez, «satisfacer las necesidades de la educación actual, tan crítica en to-

⁷⁶ Albert Millot, Maurice Debesse y Rudy Duthil, *La Psicología del niño en edad escolar* (Buenos Aires: Losada, 1954).

⁷⁷ Jean-Jaques Rousseau, *Antología de Rousseau* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931).

⁷⁸ Eduard Spranger, *Rousseau, en Kultur send Erziehung* (Leipzig: Quelle & Meyer, 1928). 4.ª edición.

⁷⁹ George Stoddard, *La inteligencia: su naturaleza y su cultura* (Buenos Aires: Losada, 1946).

dos sentidos, [...] [para que] respondieran a las aspiraciones del mundo hispanoamericano que tan destacado papel está llamado a desempeñar en la nueva época que ahora se comienza». El autor se pregunta por un tema recurrente en la obra de la propia Isabel, que es el de la inteligencia, enfocando su preocupación en relación con el modo en el que el medio produce alteraciones en ella. Y la respuesta viene de la mano de rescatar la individualidad, los modos particulares de vincularse con el medio y las oportunidades que tenga de hacer uso de sus capacidades.

En 1960 traduce *La educación de los niños* (1929),⁸⁰ de Alfred Adler (1870-1937), para la misma editorial y biblioteca. Allí el autor discute la educación de adultos y niños desde la perspectiva de la psicológica de la madurez, afirmando que «si ya le es difícil al adulto conocerse a sí mismo [...] tanto más le será comprender a los niños y saberlos guiar sobre la base de un conocimiento verdadero». En el caso de la aproximación a este autor y en relación con los desarrollos tanto clínicos como de escritura de Isabel, es importante destacar que en sus inicios estuvo próximo a Sigmund Freud, con quien luego mantuvo diferencias importantes a partir de sus conceptualizaciones sobre la psicología individual. La Pedagogía tomó de sus ideas la importancia de la escuela en relación con el desarrollo de la personalidad y de la vida anímica de la infancia, particularmente de los sentimientos de inferioridad.

En 1964 aborda la producción de Melanie Klein, de quien se puede considerar discípula desde que se encuentra con sus ideas en Inglaterra. Se trata de *Relato del psicoanálisis de un niño*, en el que hace el seguimiento de la experiencia analítica a partir de la transcripción y anotación de las sesiones secuenciadas por las que atraviesa el tratamiento. Esta obra tiene una importante continuidad en re-ediciones, siendo la primera de 1932 y la última de 2007. En ella Klein se propone realizar una descripción de su técnica de trabajo desde la práctica y a partir de ella exponer sus conclusiones teóricas.

La *Visión de Israel después de la guerra*, publicada en 1967,⁸¹ también por Editorial Losada, podría considerarse una rareza temática en relación con sus intereses académicos, pero no mantiene distancia

⁸⁰ Alfred Adler, *La educación de los niños* (Buenos Aires: Losada, 1960).

⁸¹ Luzuriaga, *Visión de Israel después de la guerra*.

con sus preocupaciones vinculadas a la paz, a la condición de vida de los refugiados y fundamentalmente a su historia de vida. En varios tramos de este texto hace referencias autobiográficas a sus recuerdos de la guerra y a sus experiencias como refugiada. Se trata de la crónica de un viaje que realiza con corresponsales extranjeros, en la que describe con minuciosidad personajes, paisajes y actividades y lo fundamenta afirmando: «Tengo bastante experiencia de viaje, y sé que estas primeras impresiones y la curiosidad despertada por el descubrimiento, van dando lugar poco a poco a la familiaridad, y así se va perdiendo riqueza en los detalles».

Sin dudas es *La inteligencia contra sí misma*⁸² la publicación que le ha dado más trascendencia. Cuenta con tres ediciones —ya no en Losada— y sigue siendo, al día de hoy, un material inevitable en los estudios sobre la infancia y las dificultades para aprender, tanto para pedagogos como para psicólogos.

En esta producción se destacan dos cuestiones. Por una parte, la importancia conceptual que da a la inteligencia, que aparece referida desde el título hasta la dedicatoria a sus hijos «*que por su inteligencia, gracia y belleza constituyen una fuente constante de goce para su madre*», y vinculada con las traducciones realizadas anteriormente. Por otra, el entrecruzamiento con las preocupaciones compartidas con su madre.

Allí plantea que, en general, tanto desde la Pedagogía como desde la Psicología, los problemas de aprendizaje se analizan desde la perspectiva de la detención del desarrollo. Con los aportes recibidos desde su formación psicoanalítica, Isabel insiste en adicionar a las explicaciones sobre la inhibición intelectual, procesos inconscientes que en su conjunto «atacan» las percepciones inteligentes tanto de la realidad objetiva como del mundo interior, causando conflictos, entre ellos ansiedad y sufrimiento psíquico. A estas formas de operatoria de la inteligencia las denomina *contrainteligencia*, abriendo una posibilidad de tratamiento y recuperación para aquellos niños que han sido diagnosticados sin expectativa de cura y que, en realidad, podrían estar utilizando su condición de «muy inteligentes» para lograr no saber, no aprender.

⁸² Isabel Luzuriaga, *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende* (Buenos Aires: Psiqué, 1970).

El abordaje que propone incluye un espacio importante al análisis de las ansiedades y otras manifestaciones para rescatar la inteligencia y ponerla a disposición de la comprensión de la realidad.

Amplía el enfoque para interpelar las dificultades en el aprendizaje a otras perturbaciones de la capacidad intelectual, corriéndolo del encuadre psicoanalítico y aún resignando algunos detalles, llegar a padres, maestros, psicólogos, asistentes sociales, pediatras. Destaca la riqueza de descentrarse de la perspectiva neurológica y hacerlo en el orden de lo predominantemente psíquico, «rescatando» a los niños de los diagnósticos lapidarios.

Incorpora con fuerza la idea de cómo la inteligencia, en determinadas condiciones contextuales «se dedica a la tarea de destruirse a sí misma»; y el concepto de *contrainteligencia*, como la negación, la no comprensión, la desconexión de vínculos significativos desde el mecanismo del olvido, apartando del campo perceptivo los sentimientos conflictivos.

Se referencia a Arminda Aberasturi como «iniciadora y cabeza del psicoanálisis infantil en la Argentina», y a Freud, Klein y Bion; como también lo hace, casi cuarenta años después, en la entrevista que brindó en Madrid en el año 2010.

Por otra parte, puede considerarse una deferencia de la autora para con Isabel, cuando la propia Aberasturi, contemporánea y también dedicada a la enseñanza en una de sus obras más difundidas, *El niño y sus juegos*, en referencia a la actividad lúdico-terapéutica, destaca los aportes de Melanie Klein y de un grupo numeroso de psicoanalistas de niños que aplicaron sus técnicas.⁸³

La primera versión de este trabajo fue publicada en formato revista para un público especializado y fue considerado por su particular enfoque sobre el psicoanálisis de niños. Constituye uno de los aportes más significativos en el intento de articular psicoanálisis y educación.⁸⁴

⁸³ Arminda Aberasturi, *El niño y sus juegos* (Buenos Aires: Paidós Educador, 2005).

⁸⁴ Sandra Carli, «Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones», en *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, dir. Adriana Puiggróss (Buenos Aires: Galerna, 2003), 221-288

Sobre estos temas vuelve en varias conferencias, muchas de ellas publicadas por la *Revista de Psicoanálisis*, entre otras la titulada «Función y disfunción de la Inteligencia» (1967).

Su última obra, «*Observaciones sobre la técnica psicoanalítica: adultos y niños*», es publicada en 1979, poco después de haber sido nombrada «didacta» en la Asociación Psicoanalítica Argentina, en 1978, a poco de partir a un nuevo exilio ahora a España, su tierra de origen, mientras desplegaba sus tareas docentes y clínicas, formando parte de un amplio grupo de psicoanalistas argentinos que llegan, perseguidos política y académicamente, entre 1975 y 1980, fundamentalmente a Madrid y a Barcelona, en coincidencia con la declinación de la política y de la situación vital de Franco.⁸⁵

CONCLUSIONES

M.^a Luisa Navarro e Isabel Luzuriaga, enfrentaron el exilio con el propósito y los resultados a la vista, de salvar ideología, intereses, principios vectores de actuación personal y colectiva y hasta sus propias vidas.

El exilio les marcó sus vidas como personas, desde la perspectiva de saberse emigradas y refugiadas. El fenómeno del exilio les llevó a transformar su subjetividad y sus modos de apropiarse de la realidad de una manera única e intransferible, casi irrepetible y que tuvo que ver con sentirse desposeídas de lo íntimo tanto en lo material como en lo emocional. Les significó partir vacías materialmente, pero acompañadas en afectos e ideas, «de la nada» a cada lugar al que llegaron sabiendo que el retorno sería casi imposible. Jorge, hijo y hermano de M.^a Luisa e Isabel respectivamente, publicó un artículo en la revista *Occidente* en el que analizaba las irreparables consecuencias psicológicas y vitales del exilio del 39. Relata lo que constituyó el drama familiar de la partida.⁸⁶

El exilio se tornó para la familia Luzuriaga Navarro un acontecimiento idiosincrático de vida individual y particular, pero también so-

⁸⁵ Diamant, «Isabel Luzuriaga (1924-2015), testimonios para un itinerario de exilios transatlánticos. Marcas de educación y en el psicoanálisis», 180-197.

⁸⁶ Carta de Jorge Luzuriaga, «Sobre el exilio. 1939-1941», *Revista de Occidente* 12 (Caracas: marzo 1964): 345-348.

cial, comunitario y de producción simbólica y material. Vivieron tantos exilios marcados por las múltiples experiencias personales y profesionales que tuvieron que enfrentar y que fueron compartidas a través del dolor, la penuria y el drama de no identificarse sino como ciudadanas de territorios reasignados y a los que tuvieron que dar significados mediante la supervivencia, pero también por medio de logros personales y producciones intelectuales.

M.^a Luisa e Isabel supieron sobreponerse a ese «partir de la nada» en cada lugar donde acontecieron sus vidas. Una desde la infancia, otra desde la consolidación que otorga la adultez y la trayectoria profesional. Sobreponerse al misterio de enfrentar cada día las luchas que supone vivir minuto a minuto el exilio a través de lo nuevo en cuanto a cultura, comunidad clima, política, acogimiento; pero sin querer desprenderse de la patria «expulsora» a la que ambas miraban con percepción de incertidumbre, pobreza, humillación y soledad.

Todo así, tuvieron la oportunidad de emprender nuevos proyectos profesionales y vitales empujadas por la condición de exiliadas que hoy las restituyen en el marco de la historia de la educación, del exilio español y de la acogida argentina y que las reconoce como supervivientes de época, pero también como intelectuales a las que hay que resignificar por las aportaciones en los distintos planos sociales y culturales. Revisitar sus obras, las perspectivas que en ellas se trasuntan, ponerlas en tensión con los actuales contextos de producción e interpretación, es no solo una ocasión para reponerlas como mujeres y productoras, también la oportunidad de intentar que ocupen el lugar que hasta hoy nos les fue reconocido.

Nota sobre las autoras

ANA DIAMANT es Doctora en Ciencias Sociales, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista en Evaluación. Profesora Titular Regular de la Cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Preside la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) y es miembro de la Asociación Internacional de Historia Oral (IOHA) y de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina (AHORA). Directora de proyectos

UBACyT (Secretaría de Ciencia y Técnica-Universidad de Buenos Aires) desde 1987. Actualmente dirige el proyecto Formación de enseñantes universitarios de psicología en la UBA (1974-2004). Contenidos, socializaciones, geografías y tiempos. Memorias desde la dictadura y en democracia. Directora del Proyecto Testimonios sobre el holocausto: memoria y subjetividades en el contexto escolar (2014 y continúa), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora en temas de historia reciente de la enseñanza, de didáctica y de formación docente. Dirige becarios y tesis de maestría y doctorado. Integra comisiones evaluadoras, jurados de concursos y tesis, comités científicos y académicos. Profesora invitada en universidades nacionales y extranjeras. Autora de libros, capítulos y artículos con evaluación en temas de su especialidad. Fue Coordinadora de la Sala de Investigaciones Históricas de la Biblioteca Nacional de Maestros del Ministerio de Educación, del Proyecto Narrativas escolares. Testimonios del s. xx en el Programa Memoria de la Educación Argentina (2002-2017) y del Fondo Bibliográfico Memoria y Holocausto (2014-2017).

MARÍA TERESA BEJARANO FRANCO es Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Castilla la Mancha. Cuenta con un sexenio de investigación. Pertenece al Departamento de Pedagogía en dicha Universidad. Ha sido Secretaria y Subdirectora del Departamento de Pedagogía. Actualmente, imparte docencia en el Grado de Educación Primaria y en el Master de Educación Secundaria (UCLM). También es tutora en la UNED en el Grado de Educación Social. Sus líneas de investigación se centran en: educación y género, innovación curricular y memoria escolar. Es autora de numerosos artículos centrados en las temáticas que definen sus líneas de investigación y co-autora en obras colectivas; las publicaciones están recogidas en revistas con índice de impacto, así como en editoriales de prestigio nacional e internacional. Es miembro del grupo de investigación GIES de la Universidad de Castilla La Mancha y del grupo de investigación dirigido por la profesora Ana Diamant en la Universidad de Buenos Aires. Ponente en congresos de carácter internacional (ISCHE y CIHELA). Ha realizado varias estancias de investigación en universidades latinoamericanas: Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Universidad del Norte (Colombia), así como en el Centro Europeo de Investigación Didáctica y Tecnológica de Formación de Formadores-CIDTFF. También ha llevado a cabo estancias de docencia en la Escuela Superior de Educación en Coimbra (Portugal).

REFERENCIAS

- Aberasturi, Arminda. *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós Educador, 2005.
- Adler, Alfred. *La educación de los niños*. Buenos Aires: Losada, 1960.
- Aguilera, Juan. «Las fundadoras del Lyceum Club Femenino Español». *Brocar. Cuadernos de investigación histórica* 35 (2010): 65-90.
- Altamirano, Carlos. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2002.
- Bejarano, María Teresa. «María Luisa Navarro (1885-1948): de la II República española al exilio en Buenos Aires. Entre la educación, la psicología y la justicia social». *Anuario de Historia de la Educación* 15, no. 2 (2016): 261-281.
- Bruner, Jerome. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Candau, Joel. *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol, 2001.
- Carli, Sandra. «Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones». En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, dirigido por Adriana Puigróss, 221-288. Buenos Aires: Galerna, 2003.
- Carpintero, Helio y Fania Herrero. «La Junta para la Ampliación de Estudios y el desarrollo de la Psicología Española». *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 2 (2007): 181-212.
- Cotelo, M.^a Dolores. «María Luisa Navarro de Luzuriaga: una vida anónima en el exilio europeo (1936-1939)». *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación* 4 (2000): 49-81.
- Del Olmo, Margarita. *La construcción cultural de la identidad: emigrantes argentinos en España*. Madrid: Universidad Complutense, 1990.
- Del Olmo, Margarita. *Una teoría para el análisis de la identidad cultural*. Madrid: CSIC, Editorial Arbor, 1994.
- Diamant, Ana. «Isabel Luzuriaga (1924-2015), testimonios para un itinerario de exilios transatlánticos. Marcas de educación y en el psicoanálisis». *Anuario de Historia de la Educación* 17, no. 2 (2016): 180-197.
- Diamant, Ana. «Enseñar en tiempos de cambio: la construcción del buen enseñante y de la buena enseñanza». En *Mejores docentes, mejores educadores. Innovación*, dirigido por Antonio Mateos y Asunción Manzanares, 35-48. Málaga: Editorial Aljibe, 2016.
- Diamant, Ana y Silvia Dutrenit. «Vivir clandestinos pensando en volver: historias de vida de comunistas uruguayos en Buenos Aires durante la dictadura». *Historia, voces y memoria* 8 (2015): 37-50.

- Diamant, Ana, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. «Caleidoscopio de categorías o categorías en juego de espejos. Tramas testimoniales entre niños y sobrevivientes del holocausto en el espacio escolar». *Revista Brasileira de Historia Oral* 18, no. 2 (2015): 105-127.
- Díaz-Regañón, M.^a Aránzazu. «De España a la Argentina: los profesores universitarios españoles exiliados por la guerra civil (1936-1939). Una aproximación a través de las fuentes del AGGC». En *Actas del IV Simposio de Historia Actual*, coordinado por Carlos Navajas, 649-662. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2004.
- Díaz-Regañón Labajo, M.^a Aránzazu. «Fuentes para el estudio del exilio republicano español en Argentina. Los fondos del AGC de Salamanca». En XI Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Valladolid, España: Consejo Español de Estudios Iberoamericanos-CEEIB e Instituto Interuniversitario de Iberoamérica y Portugal, 2005.
- Dutrenit, Silvia. *Aquellos niños del exilio. Cotidianidades entre el Cono Sur y México*. México: Instituto Mora, 2015.
- Enriquez, Eugene. *La organización en análisis*. París: Presse Universitaire de France, 1992.
- Fagoaga, Concha. «El Lyceum Club de Madrid, élite latente». En *Les espagnoles dans l'histoire. Une sociabilité démocratique (xix-xx siècles)*, editado por Danièle Bussy, 145-167. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 2002.
- Friedlander, Saúl. *En torno a los límites de la representación: el nazismo y la solución final*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2007.
- Ferry, Jules, Ferdinand Buisson, Felix Pécaut, Jean Jaurés, Gustave Lanson y Ernest Lavisse. *La escuela laica*. Madrid: Publicaciones Revista de Pedagogía, 1932.
- Frigerio, Graciela. «Curioseando (saberes e ignorancias)». *Educación y ciudad* 22 (2012): 81-102.
- García Colmenares, Carmen. «Psicólogas republicanas en el exilio: las excusas maltrechas de la memoria». En *El exilio científico republicano*, editado por Josep Barona, 53-65. Valencia: Universitat de València, 2010.
- Grinberg, León y Rebeca Grinberg. *Psicoanálisis de la migración y del exilio*. Madrid: Alianza, 1984.
- Jelín, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- Jensen, Silvina. «Exilio y militancia. El caso del destierro argentino en Cataluña (1974-1983)». Ponencia presentada en las IV Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. Rosario, 14-16 de mayo de 2008.
- Hassoun, Jacques. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.

- Herráiz, Mariano. *Aproximación a la educación especial española del primer tercio del siglo xx*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1995.
- Larrosa, Jorge. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- Leggott, Sarah. «The Female Intellectual in 1920's Madrid: Writing the Lyceum Club». *UMLA, Journal of the Australasian Universities Modern Language Association* 110 (2008): 95-112.
- Levi, Primo. *Si esto es un hombre*. Buenos Aires: El Aleph, 2003.
- Luzuriaga, Lorenzo. *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1931.
- Millot, Albert, Maurice Debesse y Rudy Duthil. *La Psicología del niño en edad escolar*. Buenos Aires: Losada, 1954.
- Moreno, Mónica. «Republicanas y república en la guerra civil: encuentros y desencuentros». *Ayer. Revista de Historia Contemporánea* 60 (2005): 165-195.
- Payne, Stanley. *La guerra civil española*. Madrid: Rialp, 2014.
- Pérez-Villanueva, Isabel. «La escuela del hogar y profesional de la mujer y las enseñanzas domésticas (1911-1936)». *Arenal* 22, no.2 (2015): 313-345.
- Piaget, Jean. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Barcelona: Paidós Iberia, 1931.
- Pla, Dolores. *Los niños de Morelia: un estudio sobre los primeros refugiados en México*. México D.F.: INAH, 1985.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Antología de Rousseau*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.
- Samblancat, Neus. *Clara Campoamor. La Revolución española vista por una republicana*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.
- Schejter, Virginia. «Variaciones sobre algunas ideas de Fernando Ulloa». En *Pensando Ulloa*, compilado por Beatriz Taber y Carlos Altschul, 131-136. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2005.
- Schwarzstein, Dora. *De Franco a Perón. Memoria e identidad del exilio republicano español en Argentina*. Barcelona: Crítica, 2001.
- Spranger, Eduard. *Rousseau, en Kultur send Ersiehung*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1928.
- Stoddard, George. *La inteligencia: su naturaleza y su cultura*. Buenos Aires: Losada, 1946.
- Verniers, Louis. *Metodología de la Historia*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.

Obras de M.^a Luisa Navarro e Isabel Luzuriaga

Luzuriaga Navarro, Isabel. *Observaciones sobre la técnica psicoanalítica: niños y adultos*. Buenos Aires: Psiqué, 1979.

Luzuriaga Navarro, Isabel. *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*. Buenos Aires: Psiqué, 1970.

Luzuriaga Navarro, Isabel. *Visión de Israel después de la guerra*. Buenos Aires: Losada, 1967.

Luzuriaga Navarro, Isabel. «Función y disfunción de la inteligencia». *Revista de Psicoanálisis* 21 (1964): 38-57.

Navarro Margati, M.^a Luisa. *El método del trabajo por equipos*. Buenos Aires: Losada, 1940.

LA UNIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES EN EL EXILIO

The Union of Spanish Professors in Exile

Jaume Claret Miranda[&]

Fecha de recepción: 20/06/2018 • Fecha de aceptación: 09/10/2018

Resumen. Tras la Guerra Civil española, miles de personas tomaron el camino del exilio, entre ellas un grupo importante de destacados profesores e investigadores universitarios. Su volumen les llevó a crear la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Exilio (UPUEE) con el doble objetivo de crear una red de apoyo mutuo y de presentarse como la alternativa legítima —académica y políticamente— a la universidad franquista. Con el inicio de la Segunda Guerra Mundial, su actividad se trasladó mayoritariamente a las repúblicas americanas y en otoño de 1943 se celebró en Cuba un primer Congreso para consolidar los objetivos fundacionales, en la confianza que una victoria Aliada les permitiría retornar a España y protagonizar su recuperación científica y democrática. La llamada *Declaración de la Habana* sería el punto álgido de su influencia; después vendría la decepción ante la continuidad y progresiva normalización de la dictadura española. La UPUEE no sobreviviría a la Guerra Fría. Este artículo analiza la historia, trayectoria y legado de esta organización.

Palabras claves: Universidad; Exilio; Ciencia; Franquismo.

Abstract. *After the Spanish Civil War, thousands of people took the path of exile, including an important group of prominent professors and university researchers. Their number led them to create the Union of Spanish Professors in Exile (UPUEE) with the double objective of creating a network of mutual support and presenting itself as the legitimate alternative —academically and politically— to the Francoist university. With the beginning of the Second World War, its activity was transferred mostly to the American republics and in the Autumn of 1943 a first Congress was held in Cuba to consolidate the founding objectives, in the confidence that an Allied vic-*

[&] Departamento de Artes y Humanidades. Universitat Oberta de Catalunya. Avenida Tibidabo 39-43. 08035 Barcelona. España. jclaretmi@uoc.edu

tory would allow them to return to Spain and to lead the scientific and democratic recovery. While the so-called Declaración de la Habana represents the height of its influence, the continuity and progressive normalization of the Spanish dictatorship only brought their disappointment. The UPUEE would not survive the Cold War. This article analyzes the history, trajectory and legacy of this organization.

Keywords: *University; Exile; Science; Francoism.*

A finales de la Segunda Guerra Mundial y desde su exilio en los Estados Unidos, el ex catedrático de Derecho político Fernando de los Ríos Urruti denunciaba que «más del cuarenta por ciento de los profesores españoles en 1936 se hallan en el destierro». La cifra impactaba y, al margen de su exactitud, sus declaraciones tuvieron un importante eco. Se trataba de una voz autorizada, tanto por su conocimiento directo como antiguo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, como por su prestigio personal y académico. No es casual que el Ministerio de Asuntos Exteriores franquista se apresurara a desmentirlo, contraponiendo las plazas cubiertas desde el final de la guerra civil española —en favor principalmente de adictos—, contabilizando como activos a quienes habían cumplido las sanciones dictadas y rebajando el impacto de la represión atribuyendo las bajas a muertes —sin determinar las causas— y jubilaciones.¹

Sin embargo, la disputa evidenciaba la existencia de un importante desmoronamiento de las plantillas docentes y, en general, de las clases más ilustradas de la sociedad española. En un ataque de sinceridad, el ministro de Educación Nacional, Pedro Sainz Rodríguez, calificaba el éxodo como «uno de los más graves problemas que la guerra civil plantea a la cultura española».² Él mismo reconocía que el quebranto tan sólo podía compararse con «la emigración de los afrancesados a raíz de la Guerra de la Independencia».³ Más del 15 por 100 de los exiliados en Francia se

¹ Expediente personal de Fernando de los Ríos y Urruti, sección Gobernación, caja 55/1972, Archivo General de la Administración (AGA). Sobre el ex ministro e intelectual republicano: Virgilio Zapatero, *Fernando de los Ríos. Biografía intelectual* (Valencia: Pre-Textos, 2000).

² Alicia Alted, «Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus comienzos: la labor del Ministerio de Educación Nacional durante la guerra», en *España bajo el franquismo*, ed. Josep Fontana (Barcelona: Crítica, 2000), 223.

³ «Cultura y propaganda. Carácter y espíritu de la reforma educativa», caja 4, Archivo de Pedro Sainz Rodríguez.

adscribieron a la categoría de profesionales, maestros, catedráticos, intelectuales y artistas.

Se ha calculado, por ejemplo, que en las postrimerías de la guerra civil huyeron, por la frontera catalana, dos mil médicos, mil abogados, quinientos ingenieros, siete rectores de Universidad, ciento cincuenta y seis catedráticos y doscientos treinta y cuatro escritores y periodistas.⁴

En el caso estricto del profesorado universitario, sabemos que, de los 600 catedráticos existentes en 1936, 193 fueron objeto de alguna sanción y, de ellos, 140 expulsados. A estos datos debemos sumar las penas menores, las condonadas o cumplidas, las penas dictadas por otras instancias represoras, la prisión y la incertidumbre. Y aún sumar los efectos de la depuración sobre el resto de profesorado no numerario.⁵

La magnitud de la purga facilitó que se constituyera en París el 21 de diciembre de 1939 la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (UPUEE). El proyecto consolidaba los intentos que, desde agosto del mismo año, habían intentado sumar las diferentes iniciativas para agrupar a los intelectuales dispersos por la guerra civil y la derrota republicana. En un primer momento, contaron con el apoyo del Instituto de Cooperación Intelectual de París y la Society for the Protection of Science and Learning de Cambridge: los primeros facilitaron la infraestructura para las reuniones, los segundos la tramitación académica y curricular.⁶

Si tenemos en cuenta que en 1939 el coste de formar a un universitario se elevaba a los 45.000 dólares, podemos hacernos una idea de la pérdida cuantitativa, además de la cualitativa, que representaba la expatriación de estos docentes. Este despilfarro de capital humano se com-

⁴ Manuel Andújar y Antonio Risco, «Crónica de la emigración en las revistas», en *El exilio español de 1939*, dir. José Luis Abellán (Madrid: Taurus, 1976) volumen III, 16. Dolores Pla Brugat, «El exilio republicano español», *Aula-Historia Social* 13 (2004): 19.

⁵ Luis Enrique Otero Carvajal, *La ciencia en España, 1814-2015. Exilios, retornos, recortes* (Madrid: Libros de la Catarata, 2017), 121-128.

⁶ José María López Sánchez, «El exilio científico republicano en México: la respuesta a la depuración», en *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, dir. Luis Enrique Otero Carvajal (Madrid: Universidad Complutense, 2006), 202-203.

pensó, parcialmente, gracias al beneficio que obtuvieron algunos de los futuros países de acogida.⁷ Aunque no sin incertidumbre y dolor:

Los universitarios españoles que hemos soportado, como simples ciudadanos, las amarguras de la emigración, comunes a todos los compatriotas desterrados, hemos sufrido, además, el inmenso dolor de abandonar nuestros centros y nuestros medios de trabajo, en la mayoría de los casos sin la esperanza de recuperarlos jamás. La destrucción accidental o la destrucción premeditada, el rencor, las más bajas pasiones de venganza y hasta la incompetencia y la estupidez, han acabado con una buena parte de nuestros centros universitarios españoles, y con la casi totalidad de nuestras bibliotecas particulares.⁸

NACE LA UPUEE

La UPUEE tuvo como primer presidente al catedrático —de origen italiano pero nacionalizado español en 1904— Gustavo Pittaluga Fattorini (Florencia, 10-XI-1876-La Habana, 27-IV-1956). A este especialista en Parasitología y patología tropical de la Universidad de Madrid lo acompañaba, como secretario, el catedrático de Elementos de derecho natural de la Universidad de Oviedo Alfredo Mendizábal Villalba (Zaragoza, 2-IV-1897-Almería, 5-IV-1981). En este primer núcleo, también jugaron un papel protagonista el catedrático de Derecho en Salamanca Gabriel Franco López (Astorga, 14-X-1897-Madrid, 29-I-1972) y el catedrático de Filosofía del Derecho en Madrid José María Semprún Gurrea (Madrid, 1893-Roma, 1966), todos ellos firmantes de la solicitud oficial presentada ante la Prefectura de Policía de París.

Las primeras reuniones tuvieron lugar en la sede parisiense del Instituto de Cooperación Intelectual el 16 y 30 de enero de 1940. La organización seguía con expectación la evolución de la situación internacional y su posible impacto en el escenario español, así como la concreción

⁷ Laura Fermi, *Inmigrantes ilustres. La historia de la migración intelectual europea 1930-1941* (Buenos Aires: Omeba, 1971), 20.

⁸ Ignacio Bolívar Urrutia, «Presentación», *Boletín informativo* (México: Sección Mexicana de la UPUEE, 1943), citado por Francisco Giral, *Ciencia española en el exilio (1939-1989). El exilio de los científicos españoles* (Barcelona-Madrid: Anthropos-CIERE, 1994), 22-23.

de las propias oportunidades laborales y académicas. Esto último implicaba realizar una tarea de proselitismo entre todo el profesorado exiliado por parte de los ya socios y de propaganda ante las diferentes instituciones culturales extranjeras para poner en valor a sus miembros. El trabajo fue eficaz, pues en septiembre de 1940 ya contaba «con cerca de 200 miembros, cifra en torno a la cual se moverá durante toda su existencia, de los cuales 96 eran catedráticos».⁹

Se trataba, por lo tanto, de tejer una red básica de apoyo y ayuda mutua en tiempos convulsos y de reunir a los docentes políticamente comprometidos con la República o, al menos, con la democracia y las libertades. De hecho, durante la guerra, el mismo Pittaluga, vinculado al ex presidente Niceto Alcalá-Zamora, aunque se puso a disposición de la República, se instaló en París tras un breve paso por Madrid donde declaró: «Si he venido es para tratar de arreglar mis cosas, ahora me iré hasta que esto finalice; se han empeñado en que seamos rojos o azules y yo no puedo ser ni una cosa ni otra».¹⁰

La expansión del exilio supuso también la de la UPUEE, con delegados más o menos oficiales como el catedrático de Derecho romano de Madrid José Castillejo Duarte en Gran Bretaña, el catedrático de Química orgánica de Madrid José Giral Pereira en México, el catedrático de Derecho penal de Murcia Mariano Ruiz-Funes y el catedrático de Microbiología de Barcelona Pedro Domingo Sanjuán en Cuba, el investigador del Instituto de Investigación Animal de Madrid Pedro Couceiro Corral en Uruguay o el diplomático Alfredo Matilla Jimeno en la República Dominicana. Además, la importancia de dichas delegaciones se incrementó ante la evolución de la recién iniciada Segunda Guerra Mundial.

La incertidumbre la resolvió el avasallador avance de las tropas alemanas que provocó la huida hacia América de la mayoría de catedráticos y profesores, no sin algunas dificultades para quienes quedaron momentáneamente retenidos en la Francia ocupada. Con ellos también se desplazó la asociación y modificó su nombre, pues la última «e» pasó a ser «en el Exilio» (aunque algunos autores hablan de «emigrados» y re-

⁹ López Sánchez, «El exilio científico republicano en México», 203-204.

¹⁰ Silvestre Martín Gómez, *Vida y obra de Don Gustavo Pittaluga Fattorini* (Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1988), 28.

trasan el cambio hasta 1943).¹¹ Las esperanzas de un retorno rápido o, como mínimo, de un refugio próximo a España se desvanecían. El exilio era ya definitivamente real y las menguantes posibilidades de volver a casa pasaban a depender de cómo finalizase la conflagración mundial.

El doctor Pittaluga se exilió en Cuba, buscando un país poco marcado políticamente (Mendizábal se instaló en los Estados Unidos). Forzados a cruzar el Atlántico, el resto se repartió por distintas repúblicas, siendo México el destino principal. La política de puertas abiertas del presidente Lázaro Cárdenas del Río, con iniciativas como la fundación de la Casa de España el 20 de agosto de 1938, dotó de un importante peso a dicha delegación, hasta el punto que su presidente, el catedrático de Entomología de la Universidad de Madrid Ignacio Bolívar Urrutia (Madrid, 9-XI-1850-México DF, 19-XI-1944), asumiría la dirección de la UPUEE en otoño de 1943, y México se convertiría en la sede de su máximo órgano directivo, cerrándose así el paréntesis cubano.¹²

Por esta mayor masa crítica, fue en la capital mexicana donde se registró la UPUEE, bajo leyes mexicanas, como asociación civil y aceptando tanto a catedráticos, auxiliares y ayudantes universitarios como a miembros de Institutos y Centros superiores de investigación. Se realizaron gestiones para lograr que los universitarios españoles residentes en otras repúblicas hispanoamericanas creasen sus propios grupos locales como delegaciones. Así, el activo grupo mexicano se reunió con representantes de todas las legaciones diplomáticas presentes en el Distrito Federal (a excepción de la argentina, cuyo gobierno mantenía una política sumamente restrictiva respecto de la acogida de nuevos inmigrantes), y contactó con todos los rectores de universidades mexicanas para conseguir trabajo a los profesores exiliados, promover ciclos de conferencias y facilitar su reconocimiento como colectivo.¹³

¹¹ Martín Gómez, *Vida y obra de Don Gustavo Pittaluga Fattorini*, 28-29. Para la tesis de «emigrados», Giral, *Ciencia española en el exilio*, 239: «se decidió cambiar el significado de la última E: *Emigrados* en lugar de *Extranjero* que cuadraba bien en París pero que en Hispanoamérica nos hacía aflorar cierto rubor».

¹² Giral, *Ciencia española en el exilio*, 22.

¹³ José M. Cobos Bueno, Antonio Pulgarín Guerrero y Cristina Carapeto Sierra, «El Boletín Informativo de la Unión de Profesores Españoles Universitarios en el Extranjero», *LLULL* 27 (2004): 32-33.

Mientras estas gestiones obtenían sus primeros frutos, en España el régimen franquista se decidía finalmente a aprobar una ley para reorganizar la universidad. La Ley de Ordenación Universitaria (LOU) cerró las especulaciones sobre el futuro de la educación superior al consagrar el poder absoluto del rector, certificar la influencia de la Iglesia católica —evitando, de momento, la tentación de crear centros alternativos— y reducir la influencia de Falange a un mero carácter formal. También significó el retorno a un modelo de férreo centralismo madrileño y a un perfil bajo de las universidades de provincias, tanto por razones pragmáticas como por mediocridad o adhesión ciega. La LOU concluía la «restauración espiritual [...] abriendo brechas encendidas de luz y de fe españolas en el paisaje ensombrecido de una cultura desarraigada y neutra que había consumado el inmenso crimen de olvidarse de su progenie hispánica».¹⁴

Cuando la noticia llegó a América, el grupo mexicano de la UPUEE fue el primero en reaccionar con un comunicado de denuncia del sometimiento de la docencia al nacional-catolicismo, de la segregación de la investigación, de la consolidación de la depuración y del cierre a cualquier influencia extranjera o moderna. El comunicado finalizaba con una apelación directa al presidente Franklin D. Roosevelt y a la Carta del Atlántico.¹⁵ De nuevo, la confianza en la bondad de las fuerzas internacionales.

Dentro de esta voluntad a medio camino entre la vindicación de las propias cualidades científicas y el ofrecimiento como futuras autoridades académicas de una España liberada por los Aliados, se quiso impulsar una primera reunión de los miembros de la UPUEE ya en el exilio americano. La lectura interna entendía la convocatoria como una oportunidad para combatir la dispersión, retomar los contactos y mantener la red de complicidades. La lectura externa defendía el encuentro como una demostración de fuerza y compromiso con las instituciones republicanas ante el anhelado retorno. Tras sondear la Universidad de Puerto Rico y la Comisión de Cooperación Intelectual de la Sociedad de

¹⁴ José Ibáñez Martín, *Renacimiento científico en la investigación y en la docencia. Discurso pronunciado en la solemne inauguración de la Facultad de Ciencias* (Valencia: Universidad de Valencia, 1944), 3.

¹⁵ Cobos Bueno et al., «El Boletín Informativo de la Unión de Profesores Españoles Universitarios en el Extranjero», 35-37.

Naciones, la predisposición del rector de la Universidad de la Habana, el jurista Rodolfo Méndez Peñate, y la presencia en la isla de Pittaluga decantaron la elección a favor de la capital cubana.

Su Consejo Universitario se pronunció favorablemente a acoger una reunión para «estudiar los problemas económicos, sociales, jurídicos, pedagógicos y morales de España, para incorporarla en el futuro a la reconstrucción de Europa, con arreglo a los postulados de la Carta del Atlántico». ¹⁶ El guiño a los Aliados volvía a ser más que evidente. La comisión organizadora estaba formada por el presidente y el secretario general de la UPUEE y seis representantes universitarios habaneros: el rector, el vicerrector y filósofo Roberto Agramonte, el profesor de Medicina Juan Kuori, los juristas Aurelio Sánchez Arango y Adriano G. Carmona, y el profesor de Ciencias Sociales Raúl Roa.

Cuba acogió a docentes españoles provenientes de las delegaciones de la organización en las diferentes repúblicas americanas, de Argentina a Puerto Rico. Además, el congreso invitó a 46 profesores, cuyo número final quedó reducido a dieciocho. A estos se sumaron otros participantes a título personal, así como los ya residentes en la isla caribeña, cuyo republicanismo era mayoritario. ¹⁷ Finalizado el encuentro se adhirieron otros cuarenta docentes, algunos políticos republicanos, diferentes personalidades y un buen número de entidades, entre ellas «diecisiete universidades norteamericanas y cuatro hispano-americanas». ¹⁸

CONGRESO DE LA HABANA

La reunión de la Habana se celebró entre el 23 de septiembre y el 3 de octubre de 1943 con un objetivo claro: el «proyecto de la vuelta a la patria». ¹⁹ Fue, sin duda, el acto más importante organizado por la

¹⁶ «Reunión de Universitarios Españoles en la Habana», *Mundo Libre. Revista mensual de política y derecho internacional* II, no.21 (octubre 1943): 7.

¹⁷ Gastón Baquero, «Recuerdos sobre exiliados españoles en La Habana», *Cuadernos Hispanoamericanos* 473-474 (1989): 211.

¹⁸ «Reunión de Universitarios Españoles en la Habana», 9.

¹⁹ Teresa Rodríguez de Lecea, «La reunión de la “Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero” (UPUEE). La Habana, septiembre de 1943», en *Exilios filosóficos de España. Actas del VII Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana*, coord. Antonio Heredia Serano (Salamanca: Universidad de Salamanca, 1992), 115.

UPUEE y el de mayor repercusión. Poco después de su celebración se impulsaba la publicación del *Libro de la primera Reunión de profesores universitarios españoles emigrados*, donde se resume la génesis, preliminares, sesiones, ponencias, homenajes y acuerdos de aquel acontecimiento. El libro, editado en Cuba en 1944 pero todavía localizable en bibliotecas y librerías de viejo, constituye la fuente principal de este apartado.²⁰

Durante los días anteriores al inicio del Congreso tuvieron lugar diferentes reuniones previas para concretar la organización de las sesiones. En estos encuentros preparatorios participaron el ex rector de la Universidad de Barcelona Pere Bosch Gimpera, el ya citado Cándido Bolívar Pieltáin, el catedrático de Derecho mercantil de Madrid José de Benito Mampel, el catedrático de Derecho civil de Salamanca Demófilo de Buen Lozano, los ya citados Fernando de los Ríos, Mariano Ruiz-Funes y José Giral, el catedrático de Química orgánica de Santiago e hijo del anterior Francisco Giral González, el catedrático de Derecho natural de Oviedo Alfredo Mendizábal Villalba, el presidente Pittaluga, el catedrático de Fisiología de Barcelona August Pi Suñer, el catedrático de Derecho político de Sevilla Manuel Martínez Pedroso, el catedrático de Filosofía de Barcelona Joaquim Xirau Palau y la profesora de Filosofía de Madrid María Zambrano. Todos eran personalidades brillantes de la intelectualidad, las letras y las ciencias españolas, pero también miembros destacados de la élite republicana con un extenso historial de compromiso político e institucional.

Para cubrir los gastos, el presidente Pittaluga promovió exitosamente donativos entre la comunidad cubano-española residente en la isla para cubrir los diez mil dólares de coste.²¹ La organización y la logística implicaron a diferentes categorías de universitarios españoles exiliados, así como a profesorado de otros niveles educativos. Todos ellos pudieron participar en el pleno a través de dos representantes ofi-

²⁰ Gustavo Pittaluga, *Libro de la primera Reunión de Profesores Universitarios Españoles Emigrados* (La Habana: Talleres Tipográfico La Mercantil, 1944).

²¹ Concepción Ruiz-Funes, «La Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Exilio. Motivos y razones», en *Los refugiados españoles y la cultura mexicana. Actas de las segundas jornadas celebradas en El Colegio de México en noviembre de 1996*, dir. James Valender et al., (México: Colegio de México, 1999), 39.

ciales: los profesores auxiliares de Medicina y Derecho, Paulino Suárez y Félix Montiel.²²

La sesión de apertura, la noche del 23, empezó con la interpretación de los himnos nacionales de todas las repúblicas americanas y de la española, en la Aula Magna, cuyas banderas también decoraban el recinto. A continuación, el profesor Pittaluga leyó un discurso en el que, tras los elogios a los anfitriones, declaraba que ante la «inminencia de la sustitución del régimen que hoy pretende gobernar a España, nuestra ambición debía ser la de estudiar y preparar, sobre la base intangible de la legitimidad republicana, una nueva estructura del Estado». Convencidos, por lo tanto, de «que el régimen del general Franco caerá», se imponía pensar en la reconstrucción y, en este sentido, se habían orientado las diferentes secciones del congreso.²³ Finalmente, el secretario general Mendizábal informaba de las cuestiones logísticas.

Respecto de las secciones antes citadas, mientras a las plenarias asistían observadores, periodistas y público en general, en estas sectoriales estaban presentes diferentes docentes además de los invitados oficiales. Cada una contaba con su respectivo presidente. Así, August Pi Suñer encabezaba la de «Problemas sociales», Mariano Ruiz-Funes la de «Problemas Económicos y Jurídicos», y José Giral la de «Problemas de Educación y Cultura».

Este último, destacado académico, ex rector de la Universidad de Madrid y político (significado azañista, ministro de diferentes carteras y ex presidente del Gobierno) reivindicó la continuidad de la Universidad española a pesar de la guerra y de la dictadura. Sin embargo, consciente de representar tan solo «una parte de la España perseguida», confiaba participar positivamente en la superación de la derrota. El discurso marcaba con claridad la intención última del encuentro: presionar y ofrecerse a los Aliados, en el ámbito de la universidad y la enseñanza, de cara a una futura restauración de la democracia y las libertades en España. Se expresaba de esta manera la «voluntad de continuidad como grupo fuera de España, y en esta convicción está fundamentada la extensión y los detallados pormenores de las conclusiones» de la sesión

²² «Reunión de Universitarios Españoles en la Habana», 9.

²³ «Reunión de Universitarios Españoles en la Habana», 8.

«dedicada a la educación y a la cultura. Mucho más extensas y detalladas que las de las otras secciones».²⁴

El rector habanero cerró la sesión con un reconocimiento explícito hacia los universitarios españoles exiliados, hacia el pueblo español sometido por la dictadura y hacia la lucha por las libertades. Para Méndez Peñate, la solidaridad de los universitarios cubanos respecto de sus colegas exiliados españoles, constituía «la ofrenda de Cuba libre a la España democrática y republicana».²⁵

La siguiente sesión plenaria se celebró la mañana del 25 de septiembre, nuevamente en la Aula Magna, y se centró en la llamada «Declaración de la Habana». En primer lugar, el presidente de la comisión redactora, Fernando de los Ríos, dio lectura al texto propuesto. En su intervención puso el acento sobre el problema internacional, asegurando que la cultura hispánica —caracterizada por la universalización del espíritu— había sido ejemplo para creaciones contemporáneas como la Sociedad de Naciones. A continuación, se sucedieron hasta tres intervenciones relevantes para profundizar sobre el sentido de la ponencia. Primero, Bosch Gimpera se refirió a la pluralidad y a la unidad de España, afirmando que era posible la integración sin opresión y con unidad. El problema nacional fue el argumento central de Demófilo de Buen, con una reivindicación de la República en guerra, una crítica del golpista Franco auxiliado por tropas extranjeras y un anuncio de reconquista gracias al espíritu de América. Finalmente, Mariano Ruiz-Funes habló sobre el régimen actual de España y denunció la ilegalidad de los rebeldes, la tiranía impuesta, la connivencia de la Iglesia católica y la actitud de las potencias extranjeras (unas ayudando a los sublevados y otras no interviniendo): «todo es miseria, esclavitud y dolor».²⁶

Dos días más tarde, se aprovechó el nonagésimo aniversario del nacimiento de José Martí para rendirle homenaje en la Aula Magna. Bajo

²⁴ Rodríguez de Lecea, «La reunión de la “Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero” (UPUEE). La Habana, septiembre de 1943», 120.

²⁵ «Reunión de Universitarios Españoles en la Habana», 9-10.

²⁶ «Reunión de Universitarios Españoles en la Habana», 10-11. Para profundizar sobre la trayectoria en el exilio del ex rector, son especialmente útiles las monografías: Yolanda Blasco Gil y Tomás Saorín Pérez, *Las universidades de Mariano Ruiz-Funes: La lucha desde el exilio por la Universidad perdida* (Murcia: Edit.um, 2014) y Beatriz Gracia Arce, *Trayectoria política e intelectual de Mariano Ruiz-Funes: república y exilio* (Murcia: Edit.um, 2014).

la presidencia de Fernando de los Ríos, también intervinieron Joaquim Xirau y María Zambrano, representando respectivamente la generación intelectual más veterana, la madura y la más joven. Todos ellos glosaron al libertador cubano, cuyos anhelos de libertad y ejemplo ético se vincularon con los ideales republicanos y la esperanza de retorno a una España democrática.

La sesión de clausura no se celebró hasta el 3 de octubre. Fue entonces cuando el secretario general dio lectura a un resumen de los trabajos realizados por las tres secciones. Por su parte, el presidente de la sesión, August Pi i Suñer fue el encargado de glosar los trabajos realizados durante el congreso. El fisiólogo catalán destacó cómo, por encima de las diferencias ideológicas, existía un compromiso compartido con los valores republicanos. Culpabilizó a los rebeldes de la guerra, de destruir «cuánto hay de más puro y excelso en el espíritu de España» y de haber facilitado la guerra mundial. El discurso finalizó con el protocolario elogio a las autoridades cubanas, la esperanza de ser escuchados por la comunidad internacional y los vivas a Cuba y a España libres. Recogía el testigo y cerraba el acto el rector habanero con unas emocionadas palabras para expresar la solidaridad cubana con el futuro e inmediato restablecimiento de la justicia y la libertad en España: «curar el dolor de España significa el devolverle la República arrebatada por el fascismo internacional».²⁷

Posteriormente, se hicieron dos copias de la «Declaración de La Habana» firmadas por el rector habanero, el secretario de la comisión preparatoria, el cubano Carmona, y por cinco catedráticos españoles en representación de las cinco facultades de la Universidad de Madrid: Zulueta, Giral, Bolívar, Pittaluga y De los Ríos. Uno de los ejemplares se depositaba en el centro cubano, mientras el otro quedaba pendiente de archivar en la capital española cuando se recuperase la república.

Además de las tres sesiones plenarias y de las reuniones de las secciones, también tuvieron lugar diversos actos de homenaje a los asistentes, organizados por el Círculo Nacional de Periodistas, la Gran Logia de Cuba, el Centro Asturiano, el Círculo Republicano Español, el Centro Vasco, la Casa de la Cultura y Asistencia Social, el Lyceum y Lawn

²⁷ «Reunión de Universitarios Españoles en La Habana», 11.

Tennis Club, la Institución Hispano-Cubana de Cultura, Italia Libre, el Frente Nacional Antifascista y el diario *El Mundo*.

AUGE Y CRISIS DE LA UPUEE

Coincidiendo con el anuncio del encuentro en la Habana, en agosto de 1943 veía la luz el primer número del *Boletín Informativo* impulsado por la sección mexicana de la UPUEE. La iniciativa compartía objetivos con el congreso: crear red y posicionarse de cara a la esperada victoria de los Aliados que pusiera fin a un régimen franquista con lazos evidentes con las potencias del Eje. En palabras de Francisco Giral, miembro de su secretariado:

El *Boletín Informativo* de la UPUEE no acogía artículos originales, sino simplemente, como indica su nombre, daba informaciones escuetas de la Universidad del Exilio. Sólo se publicó desde agosto de 1943 a noviembre de 1944. En esos 16 números se comenzó a recopilar la labor publicada por todos los universitarios científicos o humanistas en forma de libros y de artículos aparecidos en revistas internacionales de todo el mundo, agrupados por Facultades: las cinco Facultades de que constaba la Universidad española.

A este carácter recopilatorio, la publicación sumaba la inclusión de artículos e informaciones críticas respecto del régimen franquista, denuncias sobre actos de censura y usurpación sufridos en el interior de España, resúmenes del encuentro de la Habana, crónicas de las vicisitudes vividas por algunos exiliados y posicionamientos en apoyo de determinadas iniciativas o discursos públicos.²⁸

El *Boletín* otorgaba presencia y visibilidad a la UPUEE, pero también permitía mantener activa la red académico-científica exiliada, dar continuidad al impulso logrado en La Habana, presentarse como ejemplo de consenso y coordinación para los emigrados y anunciarse como interlocutores de una futura España democrática ante los Alia-

²⁸ Giral, *Ciencia española en el exilio*, 35. Para un estudio centrado en el *Boletín*, véase Cobos Bueno et al., «El *Boletín Informativo* de la Unión de Profesores Españoles Universitarios en el Extranjero», 27-60.

dos. Junto con esta publicación estrictamente ligada al profesorado exiliado, sobresalió por su calidad científica y continuidad temporal *Ciencia. Revista hispanoamericana de Ciencias puras y aplicadas*. Editada en México, su primer número aparecía en marzo de 1940, gracias al impulso de los exiliados llegados masivamente en verano de 1939. A lo largo de sus 35 años de vida y 29 volúmenes, esta cabecera difundió artículos científicos de recopilación, originales, avances de trabajos experimentales y noticias y comentarios sobre acontecimientos científicos mundiales. Para Francisco Giral, autor de una monografía sobre dicha publicación, *Ciencia* resulta «fundamental para ver los frutos de la Ciencia española en el exilio».²⁹

Tanto el florecimiento de publicaciones como el éxito del Congreso de La Habana, reforzaron a la UPUEE como institución. Así, la nueva dirección presidida por Ignacio Bolívar organizaba el 27 de diciembre de 1943 en el Palacio de Bellas Artes de la capital mexicana un encuentro para dar a conocer a la comunidad exiliada los resultados del encuentro. La asistencia fue multitudinaria, tanto por parte de emigrados españoles como de figuras relevantes de la cultura y la política mexicanas. Se buscaba, por un lado, divulgar los trabajos realizados y, por otro, realizar un llamamiento desesperado para que el mundo no olvidase a los republicanos y postulase como ejemplo para el exilio y como alternativa para una España liberada.³⁰

Asentada la nueva junta directiva y aprobado el traslado de la sede central a México, a partir de mayo de 1944 se retomó el esfuerzo de consolidación de las delegaciones en las repúblicas americanas y en los países europeos de reciente liberación. A principios de 1945, esta tarea se había logrado completamente e incluso la muerte de Ignacio Bolívar se había superado con el nombramiento del catedrático de Oftalmología de Madrid Manuel Márquez Rodríguez (Villaseca de la Sagra, 1872-México DF, 1962) como presidente interino de la entidad hasta la elección del ya citado Francisco Giral (Salamanca, 6-VII-1911-México DF, 31-I-2002) en mayo de 1947 (tras un breve paréntesis del ínterin

²⁹ Giral, *Ciencia española en el exilio*, 36-37; el capítulo 6 está dedicado en exclusiva a la revista *Ciencia*.

³⁰ Ruiz-Funes, «La Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Exilio. Motivos y razones», 443-444.

a cargo del catedrático de Madrid Rafael Altamira Crevea, de agosto a octubre de 1946).

En esta dinámica de alianza y refuerzo cabe situar iniciativas como el consejo técnico impulsado por la Junta Española de Liberación en enero de 1944 para preparar proyectos e informes para una futura acción de gobierno, o la Comisión de estudio de los problemas de los españoles. Esta última, impulsada por la UPUEE, conforme al mandato de la reunión de La Habana, agrupó a diversas asociaciones del exilio —bajo la presidencia del ya citado Manuel Márquez y con el pedagogo Domingo Tirado Benedí (Campillo de Aragón, 1898-México DF, 1971) como secretario— con el objetivo de acordar un anteproyecto de carta política transitoria. Entre febrero de 1944 y octubre de 1945, en vísperas de la reunión de las cortes republicanas, diferentes comisiones sectoriales estuvieron elaborando programas a aplicar en una futura España liberada.³¹

Entre otras, debe destacarse la comisión sectorial de enseñanza presidida, como ya sucedió en La Habana, por Joaquim Xirau y con la participación de Francisco Giral, Enrique Rioja, Rubén Landa, Luis Santullano, Antonio Ballesteros, Pedro Martín Navarro, José Peinado Altable y el antes citado secretario de la Comisión. Sus conclusiones —publicadas en este monográfico— retomaban las ya lanzadas por la UPUEE en relación con la futura articulación de la política educativa y científica. Al mismo tiempo, se aprovechaba para responder a la LOU franquista de 1943. Se trataba del último programa educativo completamente desarrollado que se elaboraría en el exilio.³²

Volviendo a la UPUEE, su éxito, sin embargo, estaba a punto de transformarse en crisis pues, para decepción de sus esperanzas, los Aliados no únicamente desoían las demandas para derrocar la dictadura franquista, sino que poco a poco modificaban su actitud hacia ella. De

³¹ Tomás Saorín y Yolanda Blasco Gil, «Aproximación a la denuncia de la universidad franquista desde el exilio por Mariano Ruiz-Funes y las propuestas de política educativa republicanas», *CIAN-Revista de Historia de las Universidades* 17, no. 2 (2014): 242. Más actual e interesante como comparativa: Tomás Saorín Pérez y Yolanda Blasco Gil, «Universidad e Hispanidad. Tres décadas de trayectorias entrecruzadas del ministro José Ibáñez Martín y el catedrático exiliado Mariano Ruiz-Funes», *Revista de Indias* LXXVII, 269 (2017): 263-304.

³² Saorín Pérez y Blasco Gil, «Aproximación a la denuncia de la universidad franquista desde el exilio por Mariano Ruiz-Funes y las propuestas de política educativa republicanas», 242-243.

forma creciente defendían la contemporización con el régimen español, cuyo posicionamiento también había evolucionado ante la cada vez más evidente futura derrota de las potencias del Eje. Así, el 24 de mayo de 1944 el primer ministro Winston Churchill valoraba positivamente, ante la Cámara de los Comunes, el retorno a la neutralidad por parte de España, en línea, de hecho, con las comunicaciones privadas de las autoridades norteamericanas. La UPUEE respondía públicamente a esas voces y, en el caso del líder británico, le remitía primero un cablegrama y posteriormente le dedicaba el editorial del *Boletín Informativo* de junio-julio de 1944. El mensaje recordaba, por un lado, que su exilio y existencia como grupo era consecuencia directa de la «incompatibilidad con el régimen tirano que dice gobernar a nuestra patria» y, por el otro, insistía en «proclamar a los cuatro vientos que no habrá paz ni justicia en el mundo mientras tal régimen, intacto o modificado en sus apariencias, subsista en España».³³

Sus palabras caían en oídos sordos, pues el pragmatismo anticomunista se imponía a los ideales democráticos. Si hasta entonces la UPUEE ya se había visto asediada por problemas logísticos y económicos —estos últimos obligaron a cerrar el *Boletín Informativo* en octubre-noviembre de 1944, tomando parcialmente el relevo a partir de diciembre el *Boletín de la Unión de Intelectuales Españoles* que sobreviría hasta finales de 1948—,³⁴ ahora cundía la desazón y la organización languidecería en una lenta decadencia. Al alejarse la concreción de un rápido retorno, se impusieron las necesidades más inmediatas de acomodación personal y académica a un exilio que se alargaba sin fecha de finalización. Como declaraba el ex presidente de Colombia y alto dirigente de la United Nations Relief and Rehabilitation Administration (UNRRA), Eduardo Santos, en un acto público celebrado en México por la UPUEE, más allá de lamentarse poco se podía hacer y había que aceptar la realidad:

Es un instinto de defensa animal el que empuja al franquismo a tener a los universitarios españoles alejados de su pa-

³³ Declaraciones recogidas en *Boletín Informativo* 11-12 (1944): 1.

³⁴ En la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes puede consultarse la colección completa de esta publicación: <http://www.cervantesvirtual.com/partes/239078/boletin-de-la-union-de-intelectuales-espanoles> (consultado el 11-12-2017).

tria. Para América, la emigración de universitarios españoles ha sido un gran beneficio, cuyos frutos estamos recogiendo ya. ¡Qué magníficos embajadores de la verdadera España!³⁵

Esta progresiva adaptación no significó el abandono colectivo de los ideales republicanos y/o democráticos, ni la aceptación del régimen franquista, ni la renuncia a un futuro retorno, pero sí que provocó la disgregación de las personalidades hasta entonces congregadas en torno a la UPUEE en direcciones y plataformas diferentes. Se mantuvieron los esfuerzos por preservar el espíritu republicano, pero ya estrictamente en el ámbito latinoamericano, pues la universidad española ya se veía como irrecuperable.³⁶ Desaparecía así el «institucionismo como cultura política, quedando su recuerdo exclusivamente en el legado pedagógico, la actividad en la que se refugiaron la mayoría de ellos en el exilio».³⁷

Aunque en 1948 se produjo un último intento de reavivar la organización y de, por ejemplo, retomar los boletines informativos interrumpidos desde 1944, volver a cobrar las cuotas de socios y recabar apoyos locales por parte de las delegaciones; nada de ello acabaría por cristalizar y las asambleas generales de la UPUEE se fueron espaciando en el tiempo. «El 9 de marzo de 1954 está fechada la última acta de una reunión».³⁸ Paralelamente y a partir de la década de los cincuenta, el franquismo lograba romper la oficial marginación internacional y conseguía integrarse progresivamente en diferentes organismos internacionales (en la FAO en 1950, en la ICAO en 1951, en la UNESCO en 1952, en la ONU en 1955...) y firmar acuerdos bilaterales como los de 1953 con los Estados Unidos y el Vaticano.

³⁵ Declaraciones recogidas en *Boletín Informativo* 15-16 (1944): 7.

³⁶ Saorín Pérez y Blasco Gil, «Universidad e Hispanidad. Tres décadas de trayectorias entrecruzadas del ministro José Ibáñez Martín y el catedrático exiliado Mariano Ruiz-Funes», 294.

³⁷ Jorge de Hoyos Puente, «La cultura institucionista en el exilio republicano: continuidades y fracturas», en *Otras voces, otros ámbitos: los sujetos y su entorno. Nuevas perspectivas de la historia sociocultural*, Coord. Vicent Bellver, Francesco D'Amaro, Isabel Molina y Jorge Ramos (Valencia: Asociación de Historia Contemporánea y Universidad de Valencia, 2015), 73.

³⁸ López Sánchez, «El exilio científico republicano en México», 213-217.

EL LEGADO DE LA UPUEE

La UPUEE tuvo a lo largo de su trayectoria alrededor de 200 socios, «teniendo en cuenta los fallecimientos de miembros y las incorporaciones de los exiliados en formación».³⁹ Su creación evidenció una grave y peculiar situación: la guerra civil y la posterior victoria de los insurgentes habían expulsado de España a buena parte de su inteligencia. La voluntad de purga ideológica, la represión contra todo aquel que no mostrara adhesión y la persecución política habían descabezado a la llamada generación de plata de las ciencias y las letras españolas. Sin embargo, haciendo de la necesidad virtud, académicos e investigadores emigrados crearon un órgano unitario que los representara y articulara como herederos legítimos de una tradición y unas instituciones educativas y formativas democráticas, y que los protegiera de la intemperie de un exilio incierto.

Tras las vicisitudes de la huida primero de España y después de la Europa en guerra, las repúblicas americanas les habían facilitado un inicio de normalidad vital y académica. Poco después, el favorable giro bélico para los Aliados, cuyo discurso público se comprometía a acabar con las potencias del Eje y sus partidarios, les hizo confiar en la posibilidad de un retorno a una España liberada. En este ambiente propicio, la UPUEE convocaba en otoño de 1943 su primer Congreso.

El encuentro celebrado en la isla de Cuba permitió relanzar la asociación al consolidar las diferentes delegaciones, trasladar la sede central a México, impulsar iniciativas como el *Boletín Informativo* y presentarse ante la comunidad emigrada y los actores internacionales como un interlocutor válido. De hecho, «la UPUEE se contemplaba a sí misma como la heredera más acabada de una tradición política liberal que había alcanzado con la Segunda República su momento culminante, pero que no era ajena a la historia de España». Y, al mismo tiempo, se consideraba como el ente más capacitado «para representar los intereses y las formas de una manera de entender la acción educativa que, además, estaba en consonancia con el sistema de valores democráticos y liberales que a nivel político se pretendía defender».⁴⁰ En

³⁹ Saorín Pérez y Blasco Gil, «Aproximación a la denuncia de la universidad franquista desde el exilio por Mariano Ruiz-Funes y las propuestas de política educativa republicanas», 232.

⁴⁰ López Sánchez, «El exilio científico republicano en México», 218.

otras palabras, no sólo estaban preparados para regresar, sino que además se anunciaban como la mejor apuesta para garantizar una futura ciencia y academia sincronizadas con la modernidad y una España democrática alineada con las democracias a punto de imponerse en la Segunda Guerra Mundial.

La principal concreción de este posicionamiento fue la «Declaración de La Habana», dónde académicos e intelectuales prestigiosos pero diversos se pronunciaban «como grupo de opinión intelectual y, sobre todo, moral». ⁴¹ El manifiesto inauguraba también la toma de conciencia como colectivo y, por primera vez, denunciaba el franquismo de forma ampliamente compartida por emigrados de diferentes sensibilidades. La imagen de concordia resultaba novedosa en un exilio caracterizado por la división y, de hecho, su ejemplo influyó positivamente en la reconstrucción de los órganos políticos de legitimidad republicana en México en 1945.

Finalmente, el texto recogía «las principales directrices ideológicas a seguir por ese supuestamente inminente gobierno republicano». ⁴² No se trataba, por lo tanto, de un puro posicionamiento retórico, sino de una apuesta por un rápido retorno que lo fiaba todo a la bondad de sus propuestas, al prestigio de sus firmantes y a la buena voluntad de la comunidad internacional. Entre los miembros de la UPUEE, como entre buena parte de la España exiliada, dominaban el optimismo y la esperanza sobre «los resultados que la vida internacional de aquellos años y el curso de la guerra mundial podían tener para el futuro de España». ⁴³

La prosaica geopolítica sería cruel con dicho optimismo y esperanza, pues los Aliados no estaban dispuestos a complicarse la vida derrocando al general Franco. Aunque la UPUEE, junto con otros organismos y personalidades, intentó boicotear el prestigio y el reconocimiento internacionales de la dictadura franquista, esta no vio comprometida su continuidad y, a partir de los años cincuenta, incluso normalizó en buena medida su encaje en el mundo.

⁴¹ Rodríguez de Lecea, «La reunión de la “Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero” (UPUEE). La Habana, septiembre de 1943», 120.

⁴² Rodríguez de Lecea, «La reunión de la “Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero” (UPUEE). La Habana, septiembre de 1943», 113 y 125.

⁴³ López Sánchez, «El exilio científico republicano en México», 209.

Aplazado indefinidamente el regreso y abortado por tanto su papel como interlocutor cualificado de una futura España democrática, sólo les restaba su actuación como dinamizadores y articuladores del ámbito académico y científico. Sin embargo, la diversa casuística de cada país, la progresiva integración en los centros de acogida, las distancias y el tiempo también desdibujaron esta tarea. La resiliencia franquista y la preeminencia de la cotidianeidad fueron desgastando el sentido de la UPUEE. Así la continuidad política hallaba sus vías en una militancia crecientemente más sentimental que real; mientras que la científica se articuló por otras vías como la revista *Ciencia* e injertándose en los países de acogida.

De alguna manera, aquella generación de plata fructificó, pues sus investigaciones y maestría hallaron discípulos, laboratorios, aulas y publicaciones en el exilio y se integraron en el gran relato de la historia de las ciencias y las letras. La merma fue, más bien, para la academia y la universidad españolas, y fue una pérdida doble ya que el quebranto de 1939 apenas se corrigió en 1975. Tan sólo dos catedráticos exiliados pudieron reintegrarse a la docencia en España: Francisco Giral a la Universidad de Salamanca —aunque su cátedra pertenecía a la de Santiago— y Agustín Pérez Vitoria a la Universidad de Murcia y, sobre todo, muchos de aquellos nombres permanecieron —y permanecen— injustamente olvidados o eclipsados de los anales científicos españoles por la genealogía franquista y sus, conscientes o inconscientes, herederos.⁴⁴

Nota sobre el autor

JAUME CLARET MIRANDA es profesor agregado del Departamento de Artes y Humanidades y director del Grado de Historia, Geografía e Historia del Arte de la Universitat Oberta de Catalunya. Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UAB, 1996) y en Humanidades (UPF, 1998) y doctorado en Historia (UPF, 2004), dedicó su tesis doctoral a la historia de las universidades españolas y a la política universitaria durante la Segunda República, la guerra civil y los primeros años del franquismo,

⁴⁴ Para una valoración de la gestión de la memoria republicana por parte de las universidades españolas: Jaume Claret, «Memòria de la repressió franquista a la Universitat espanyola», *Entremons. UPF Journal of World History* 8 (2016): 26-46.

posteriormente publicada como *El atroz desmoche* (Crítica, 2006). Su investigación se ha centrado en la historia intelectual, cultural y política española contemporánea y, actualmente, es investigador principal del proyecto «RegioCat. Regionalismo en Cataluña bajo el régimen de Franco: discursos y prácticas», integrado en el grupo de investigación IdentiCat. Es autor de diferentes artículos, capítulos y libros en historia, entre los últimos: *Breve historia de las Brigadas Internacionales* (La Catarata, 2016) y *Pasqual Maragall: pensamiento y acción* (RBA, 2017). Miembro del consejo editorial de revistas académicas (*Rubrica Contemporanea* y *Dictatorships & Democracies*), reseña novedades de ensayo para el diario *Ara*.

REFERENCIAS

- Alted, Alicia. «Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus comienzos: la labor del Ministerio de Educación Nacional durante la guerra». En *España bajo el franquismo*, editado por Josep Fontana, 215-229. Barcelona: Crítica, 2000.
- Andújar, Manuel y Antonio Risco. «Crónica de la emigración en las revistas». En *El exilio español de 1939*, dirigido por José Luis Abellán, volumen III, 11-150. Madrid: Taurus, 1976.
- Baquero, Gastón. «Recuerdos sobre exiliados españoles en La Habana». *Cuadernos Hispanoamericanos* 473-474 (noviembre-diciembre de 1989): 211-220.
- Blasco Gil, Yolanda y Tomás Saorín Pérez. *Las universidades de Mariano Ruiz-Funes: La lucha desde el exilio por la Universidad perdida*. Murcia: Editum, 2014.
- Boletín informativo*. México: Sección Mexicana de la UPUEE, 1943-1944.
- Claret, Jaume. «Memòria de la repressió franquista a la Universitat espanyola». *Entremons. UPF Journal of World History* 8 (junio de 2016): 26-46.
- Cobos Bueno, José Miguel, Manuel Pulgarín Guerrero y Cristina Carapeto Sierra. «Reunión de la Unión de Profesores Universitarios Españoles, UPUEE». *Ábaco. Revista de cultura y ciencias sociales* 42 (2002): 61-74.
- Cobos Bueno, José Miguel, Antonio Pulgarín Guerrero y Cristina Carapeto Sierra. «El *Boletín Informativo* de la Unión de Profesores Españoles Universitarios en el Extranjero». *LLULL* 27 (2004): 27-60.
- Dosil Mancilla, Francisco Javier. «La JAE peregrina». *Revista de Indias* LXVII, no. 239 (2007): 307-332.

- Fermi, Laura. *Inmigrantes ilustres. La historia de la migración intelectual europea 1930-1941*. Buenos Aires: Omeba, 1971.
- Giral, Francisco. *Ciencia española en el exilio (1939-1989). El exilio de los científicos españoles*. Barcelona-Madrid: Anthropos-CIERE, 1994.
- Gracia Arce, Beatriz. *Trayectoria política e intelectual de Mariano Ruiz-Funes: república y exilio*. Murcia: Edit.um, 2014.
- Hoyos Puente, Jorge De. «La cultura institucionista en el exilio republicano: continuidades y fracturas». En «*Otras voces, otros ámbitos*»: los sujetos y su entorno. *Nuevas perspectivas de la historia sociocultural*, coordinado por Vincent Bellver, Francesco D'Amaro, Isabel Molina y Jorge Ramos, 70-73. Valencia: Asociación de Historia Contemporánea y Universidad de Valencia, 2015.
- Ibáñez Martín, José. *Renacimiento científico en la investigación y en la docencia. Discurso pronunciado en la solemne inauguración de la Facultad de Ciencias*. Valencia: Universidad de Valencia, 1944.
- López Sánchez, José María. «El exilio científico republicano en México: la respuesta a la depuración». En *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, dirigido por Luis Enrique Otero Carvajal, 177-240. Madrid: Universidad Complutense, 2006.
- Mancebo, María Fernanda. «La oposición intelectual en el exilio. La Reunión de la Habana, septiembre-octubre de 1943». En *La oposición al régimen de Franco. Estado de la cuestión y metodología de la investigación*, coordinado por Javier Tusell, Alicia Alted y Abdón Mateos, tomo II, 57-70. Madrid: UNED, 1990.
- Martín Gómez, Silvestre. *Vida y obra de Don Gustavo Pittaluga Fattorini*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1988.
- Otero Carvajal, Luis Enrique. *La ciencia en España, 1814-2015. Exilios, retornos, recortes*. Madrid: Libros de la Catarata, 2017.
- Pittaluga, Gustavo. *Libro de la primera Reunión de Profesores Universitarios Españoles Emigrados*. La Habana: Talleres Tipográfico La Mercantil, 1944.
- Pla Brugat, Dolores. «El exilio republicano español». *Aula-Historia Social* 13 (primavera 2004): 14-34.
- «Reunión de Universitarios Españoles en la Habana». *Mundo Libre. Revista mensual de política y derecho internacional* tomo II, no. 21 (octubre 1943): 7-15.
- Rodríguez de Lecea, Teresa. «La reunión de la "Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero" (UPUEE). La Habana, septiembre de 1943». En *Exilios filosóficos de España. Actas del VII Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana*, coordinado por Antonio Heredia Serrano, 113-125. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1992.

- Ruiz-Funes, Teresa Concepción. «La Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Exilio. Motivos y razones». En *Los refugiados españoles y la cultura mexicana. Actas de las segundas jornadas celebradas en El Colegio de México en noviembre de 1996*, dirigido por James Valender et al., 435-449. México: Colegio de México, 1999.
- Saorín Pérez, Tomás y Yolanda Blasco Gil. «Aproximación a la denuncia de la universidad franquista desde el exilio por Mariano Ruiz-Funes y las propuestas de política educativa republicanas». *CIAN-Revista de Historia de las Universidades* 17, n.º 2 (2014): 223-249.
- Saorín Pérez, Tomás y Yolanda Blasco Gil. «Universidad e Hispanidad. Tres décadas de trayectorias entrecruzadas del ministro José Ibáñez Martín y el catedrático exiliado Mariano Ruiz-Funes». *Revista de Indias* LXXVII, no. 269 (2017): 263-304.
- Zapatero, Virgilio. *Fernando de los Ríos. Biografía intelectual*. Valencia: Pre-Textos, 2000.

UN JARDÍN PARA LA INFANCIA. METÁFORA COMENIANA RECREADA EN NUESTROS TIEMPOS[&]

*A Garden for Childhood.
A Comeniana metaphor recreated in our times*

María Esther Aguirre Lora[§]

Fecha de recepción: 19/09/2018 • Fecha de aceptación: 17/10/2018

Se me ocurre que hemos caminado más
de lo que llevamos andando.

Juan Rulfo

Resumen. El Jardín de Niños como tal, bajo el nombre *Kindergarten*, se introdujo en México como una de las novedades de la modernidad porfiriana, a través de las cuales se querían revertir las prácticas que existían en relación con la conducción de infantes. La visita de dos maestras mexicanas con el móvil de documentar la existencia de las opciones que se practicaban en Estados Unidos con muy buenos resultados las puso en contacto con programas, materiales y experiencias que procedían de Friedrich Fröbel (1782-1864) y habían sido ampliamente difundidas en países europeos. El propósito de este texto es marcar los orígenes de esta institución, el Jardín de Niños, más allá del siglo XIX en una metáfora del pensador moravo Juan Amós Comenio (1572-1670) en el contexto de las reformas religiosas. Estructuro el artículo en tres ejes: 1) Notas sobre las aportaciones de la metáfora como herramienta analítica; 2) En torno al establecimiento del Jardín de Niños como institución; 3) Juan Amos Comenio y la metáfora del jardín de niños.

Palabras clave: Jardín de Niños; México; Metáforas; Juan Amós Comenio; Fröbel.

[&] Agradezco a la Dra. Dana Večeřová, del Museo Comeniano Juan Amós Comenio de Uherský Brod, sus valiosas gestiones para la obtención y uso de las imágenes que introduzco en este texto, procedentes de la Biblioteca Nacional de Praga.

[§] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México. Lado norte de la Sala de Conciertos Nezahualcóyotl. Centro Cultural Universitario. Delegación Coyoacán. 04510 Ciudad de México. mariaestheraguirre@gmail.com / lora@unam.mx

Abstract. *The Children's Garden as such, under the name Kindergarten, was introduced in Mexico as one of the novelties of the Porfirian modernity, and was meant to revert to practices that existed in relation to the instruction of infants. The visit of two Mexican teachers whose purpose was to document the existence of options practiced very successfully in the United States put them in contact with programs, materials and experiences designed by Friedrich Fröbel (1782-1864) that had been widely disseminated in European countries. The purpose of this text is to trace the origins of this institution, the Children's Garden, beyond the nineteenth century, in a metaphor of the Moravian thinker Juan Amós Comenio (1572-1670) in the context of religious reforms. I have structured the article on three axes: 1) Notes on the contributions of the metaphor as an analytical tool; 2) Regarding the establishment of the Kindergarten as an institution; 3) Juan Amos Comenio and the metaphor of the children's garden.*

Keywords: *Kindergarten; Mexico; Metaphors; Juan Amós Comenio; Fröbel.*

NOTAS SOBRE LA METÁFORA

Las metáforas¹ están presentes en nuestro lenguaje cotidiano pasando, la mayoría de las veces, inadvertidas: atraviesan comportamientos, formas de hacer y de pensar; nombran procesos, instituciones y papeles de sus protagonistas; permean la producción de distintos campos del conocimiento. Forman parte de los recursos lingüísticos poniendo de manifiesto el lugar desde el cual se emite el discurso, cuyo significado, a menudo, requiere desentrañarse. Sin embargo, a pesar de la naturalidad con que recurrimos a las metáforas, éstas no son banales, ni constituyen un simple adorno del lenguaje. Tampoco se limitan, como el símil, a establecer de manera evidente el término de la comparación; requieren de una constante interpretación que pone en juego la dimensión dialogal, la posibilidad de comunicación y la interpretación del escucha. Es así que el significado de la metáfora

¹ «Una metáfora es una figura retórica o tropo en el que se traslada el significado de un concepto a otro, estableciendo una relación de semejanza o analogía entre ambos términos. Las metáforas son imágenes, conceptos o ideas que guardan entre sí una relación sutil que es convocada o sugerida cuando aparecen asociadas en un texto, y que produce relaciones impresionantes que redimensionan el significado literal de las palabras. La palabra, como tal, procede del latín *metaphōra*, que deriva del griego *μεταφορά* (*metaphorá*) que significa “traslación”, “desplazamiento”» (s.v. Metáfora, en *Significados.com*. Disponible en: <https://www.significados.com/metafora/> Consultado: 23 de julio de 2018).

no ha de buscarse literalmente, sino rastrearse en el plano de lo simbólico y lo conceptual.

Estamos de acuerdo con Amilburu, para quien:

La creación y el uso de metáforas proyecta una luz nueva que permite ver desde una perspectiva diferente algún aspecto de la realidad, una región del saber que hasta entonces había sido impenetrable para la comprensión o permanecía oscurecida, quizá por la sobreabundancia de lenguaje especializado. Así pues, las metáforas introducen nuevos puntos de vista, iluminan el pensamiento a través de las oportunas comparaciones o contrastes, ponen énfasis en algunas cuestiones, ilustran algunos aspectos de la argumentación, etc.²

No obstante, la presencia de las metáforas en el curso del tiempo, es a horcajadas de la década de los sesenta y setenta cuando comenzaron a estudiarse como un recurso vinculado a la producción de conocimiento, como una herramienta para el análisis de las formas de pensar y de razonar sobre determinados problemas, como una vía para teorizar sobre nuestra percepción de la realidad.

Sin lugar a dudas un hito destacado en relación con la importancia que la metáfora adquirió en el campo de la lingüística, de su proyección a otros campos disciplinares y de su estudio por profesionales de diversas procedencias, fue la publicación de Paul Ricoeur, *La métaphore vive* (Paris, Seuil, 1975), cuyo título, ya en sí mismo resultaba sugerente en la medida en que irrumpía en la condición aparentemente estática del recurso. La obra abría el horizonte de interpretación al señalar, entre otras, dos funciones, la retórica, vinculada al embellecimiento del discurso y sus posibilidades de persuasión, y la poética, que daba cuenta de las posibilidades de la inventiva para proponer nuevos discursos.

En el caso del campo educativo las iniciativas para valerse de esta herramienta de análisis, procedentes de filósofos, epistemólogos, científicos sociales, educadores, no se hicieron esperar, como fue el caso de Israel Scheffler (1960), Elliot W. Eisner (1969), Hugh G. Petrie (1976),

² María G. Amilburu. «Las metáforas de la educación». En *Antropología de la Educación*, eds. Henri Bouché y otros (Madrid: Síntesis, 2002): 187-206 (cita en 189).

Andrew Ortony (1978), entre otros, que se dieron a la tarea de analizar el papel de las metáforas en la educación,³ estudios que se irían incrementando hasta llegar a nuestros días para repensar los procesos, instituciones, prácticas, protagonistas (escolarización como engranaje, escuela como cárcel, alumno como esponja o tabula rasa, maestro como artesano) desde nuevos ángulos.⁴ De hecho, este nuevo horizonte de interpretación nos plantea un deslizamiento paradigmático que recurre a vías metodológicas vinculadas con la investigación de corte interpretativo, con la fenomenología y con la hermenéutica. Por su parte, las teorías constructivistas han jugado una parte importante en ello, en tanto que han hecho hincapié en la construcción social de imaginarios con respecto a la educación, en la construcción de narrativas personales que dan sentido al mundo.⁵

Las metáforas se pueden acotar desde varios puntos de vista, pero, necesariamente, expresan el pulso de los tiempos en que se producen, el lenguaje, las preocupaciones y las circunstancias de la época.

Fue precisamente E.W. Eisner, desde la perspectiva de la educación en artes visuales y las metáforas visuales, quien ya en 1969 señalaba el uso de tres metáforas básicas en educación: la industrial, como proceso de producción cercano a las maquinarias; la de comportamiento, que enfatiza el aspecto de conducción; y la biológica, vinculada con los procesos de crecimiento propios de las plantas de manera semejante a como ocurre en la naturaleza, cuyo cuidado y disposición remite a las labores propias de la jardinería. Es en este último grupo de metáforas en el que se inscribió el Jardín de Niños,

³ Israel Scheffler, *The Language of Education* (Illinois: Thomas, Springfield, 1960); Elliot W. Eisner, «Instructional and Expressive Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum», *AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation* 3 (1969, reimpreso en 1985): 1-21; Hugh G. Petrie, «Do you see what I see? The epistemology of interdisciplinary inquiry», *Educational Researcher* 5, no. 2 (1976): 9-15; Andrew Ortony, «Metaphor: Theoretical and empirical research», *Psychological Bulletin* 85, no. 5 (1978): 919-943.

⁴ Pueden citarse, entre otros, los estudios de José Luis Rodríguez Diéguez, «Las metáforas en la enseñanza». *Enseñanza & Teaching, Revista interuniversitaria de didáctica* 6 (1988): 205-222; Ángeles Molina Iturrondo, «Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigaciones en acción», *Anales de Pedagogía* 19 (2001): 201-220; Rosa Vázquez Recio, «Las metáforas, una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros», *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5, no. 3 (2007): 137-151; Amilburu, «Las metáforas de la educación».

⁵ Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura* (Madrid: Visor, 1997).

con la propuesta de una institución innovadora para la conducción de los niños pequeños.

TIEMPOS DE REVOLUCIONES Y UTOPIÁS: EN TORNO AL ESTABLECIMIENTO DEL KINDERGARTEN [JARDÍN DE NIÑOS]

Desde mediados del siglo XVIII la modernidad, con sus vientos renovadores, se multiplicarían en Occidente las revoluciones industriales, emblemáticas del movimiento económico y las nuevas formas de organización social y del trabajo que impactarían profundamente el plano de la vida cotidiana, de las expectativas, del modo en que personas y grupos sociales se percibirían a sí mismas, de las fracturas entre el campo y la ciudad, de la composición social. Por otra parte, la Ilustración, como movimiento intelectual, político y cultural impulsado por las élites (algunos aristócratas, algunos burgueses en ascenso, algunos clérigos), marcaría el rumbo de los programas y de las políticas que se pondrían en marcha.⁶

El panorama que se presentó era sumamente complejo y movedido; abría fracturas y campos de tensión nuevos en relación con situaciones que ya se venían gestando desde años anteriores. La primera revolución industrial (Gran Bretaña, 1760-1860), con una producción a gran escala, redundaría en importantes e insospechados intercambios económicos, de composición social y culturales en medio de los cuales se manifestaba el muy alto costo del progreso. La situación llegó a ser tan grave que llevó a los pensadores y políticos a tratar de explicarse, desde distintos ángulos, lo que se llamaría la 'cuestión social'.⁷ Relevante, para los propósitos de este texto, es que la situación se volvió tan problemá-

⁶ Se trata de un movimiento que, partiendo de Inglaterra con la discusión sobre las nuevas formas de producción industrial, se introduce en Francia por Voltaire (1694-1778) y da lugar al grupo de enciclopedistas tales como Diderot (1713-1784), Montesquieu (1689-1755), D'Alembert (1717-1783), Rousseau (1712-1778), entre otros. En España, y a través de ella, a sus virreinos, lo ponen en marcha los Borbones (Fernando VI, Carlos III); Alemania, por su parte, aporta el Iluminismo, inicialmente a través de Kant (1724-1804).

⁷ En el núcleo de teorías políticas y sociales que comenzaron a gestarse en los países anglosajones, al margen de la Iglesia Católica y en el terreno de las Iglesias reformadas, surgieron pensadores inscritos en los primeros trazos del liberalismo, tales como Adam Smith (1723-1790), Jeremy Bentham (1748-1832), David Ricardo (1772-1823) y Thomas Robert Malthus (1776-1834).

tica que fertilizó las utopías sociales, donde el componente educativo tenía una función decisiva.⁸

Utopías y sueños los hubo desde distintas tendencias e iniciativas. Una de ellas fue la que se dirigió a atender a las poblaciones marginales y rurales, como fue el caso de Johann Heinrich Pestalozzi (Suiza, 1746-1827), de filiación masónica y próximo a los círculos culturales progresistas de Lombardía, quien planteó iniciativas novedosas para educar al pueblo. Seguidor de algunos de los planteamientos de Rousseau (1712-1778), como lo era la confianza en la bondad natural del niño y el compromiso del maestro para protegerlo dejando que afloraran sus propias virtudes, y reconociendo, por sobre el aprendizaje de memoria de reglas gramaticales y el cuestionado verbalismo, las posibilidades que ofrecía la intuición, le fue dando forma a sus ideas pedagógicas vertidas en distintos textos.⁹ De Pestalozzi, conocedor en profundidad de los ambientes rurales e imbuido de la sensibilidad hacia la naturaleza que el romanticismo alemán exaltara, procederá una de las imágenes más conocidas del educador como jardinero, que conoce los ritmos de la naturaleza y el comportamiento del educando:

[...] riega la tierra seca para que la raíz no muera, canaliza las aguas estancadas para que no se corrompan, pone atención en que ni raíces, ni tronco, ni las ramas reciban daños que obstaculicen el desarrollo natural y crecimiento armonioso de las partes. De este modo sólo el árbol crece fuerte y frondoso.¹⁰

Hay un dato en el contexto de la accidentada trayectoria de Pestalozzi que puede resultarnos revelador de las influencias-tradiciones que la región morava tuvo sobre él en relación con el parangón que llegó a establecer entre la acción educadora y el cultivo de la tierra (señalo ahora y retomo más adelante): de la simpatía que sentía por la aristocracia ilustrada y la confianza en que burgueses se comprometerían con la educación del pueblo, fue reorientándose hacia el pensamiento ma-

⁸ Antonio Santoni Rugiu, *Milenios de sociedad educadora*, vol. 2. *De la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días* (México: Educación, voces y vuelos, 2004), 171 y ss.

⁹ Johann Heinrich Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*; *Cartas sobre la educación de los niños*; *Libros de educación elemental* (México: Porrúa, 1976), y *El canto del cisne* (México: Porrúa, 1982).

¹⁰ Pestalozzi, *Cartas sobre la educación de los niños*, 113.

sónico en estrecho contacto con Nicolaus Ludwig von Zinzendorf, reformador religioso y obispo de los Hermanos Moravos (Berlín, 1737), quienes se inspiraban en el mismo Comenio, cuya visión social era más moderna y menos localista.¹¹

Un paso definitivo, más allá de las aportaciones de Pestalozzi en el terreno de la pedagogía, lo dio Friedrich Fröbel (Turingia, 1782-Ma-riental, 1852) al darle forma definitiva al Jardín de Niños, como una opción moderna frente a las salas de asilo o de custodia que iban surgiendo para ‘depositar’ a los niños pequeños cuyos padres trabajaban en la industria. Fröbel,¹² al igual que Pestalozzi, tenía en su haber un fuerte contacto con los guardabosques y los leñadores de Turingia, así como la experiencia de cuidar el huerto familiar, lo cual le dejó dos pistas educativas que desarrollaría de por vida: la riqueza del contacto con la naturaleza y la conciencia del significado del trabajo. En medio de sus avatares, por lo demás, estuvo en contacto por diversas vías con seguidores de Pestalozzi e incluso estuvo con él durante cuarenta días (Yverdon, 1802). Influidor por círculos masónicos, por el fervor nacionalista de poetas y literatos, como Fichte, y en contacto con filósofos y escritores románticos de la talla de Richter, Schelling y Schiller, y de pensadores tales como Comenio, Locke, Rousseau y Owen, quedará siempre del lado de los progresistas.

En una singular síntesis que renovarí a fondo las prácticas del momento, reconoce el valor del juego, que ya proclamaba Schiller,¹³ con la novedad de combinarlo con el espíritu del trabajo en la formación de los niños pequeños (el juego como trabajo, el trabajo como juego); asume la importancia de la mujer como educadora integrándola las nuevas instituciones como parte del contacto con la vida familiar, con la comunidad, así como el recurso de los ‘dones’, el pedacito de tierra de cultivo, las actividades relacionadas con diversos oficios y, por supuesto, cantar, jugar y contar cuentos.

¹¹ Santoni Rugiu, *Milenios de sociedad educadora*, 192.

¹² Santoni Rugiu, *Milenios de sociedad educadora*, 243 y ss.

¹³ Schiller escribió un texto en el que exaltaba las cualidades de los niños como seres naturales que inspiraban afecto y emoción, fuente de inspiración para volver a ser lo que alguna vez fuimos. Véase Hugh Honour, *El Romanticismo* (Madrid: Alianza Forma, 1996): 322).

Finalmente, no exento de varios ensayos, de dificultades de todo tipo y posteriores persecuciones ideológicas, Fröbel fundó el Instituto de Actividades para Párvulos (Blankenburg, Alemania, 1837), una institución en contacto con la naturaleza y con un programa de actividades libres y novedosas (cantar, bailar, jugar, cultivar la tierra), que pocos años después llamaría *Kindergarten* o Jardín de Infancia (1840), con el acierto, además, de integrar a las mujeres formándolas como maestras jardineras. Al respecto, estuvieron presentes las aportaciones comenianas referidas a la Escuela materna en las que destacó el papel de la mujer como educadora,¹⁴ que habría de educar no sólo a los propios hijos sino a los niños de la comunidad, remitiendo al pequeño mundo de las familias tradicionales campesinas, en crisis por el desplazamiento hacia las grandes ciudades y la emergencia del «trabajo de fábrica». Por lo demás, reposicionaba a las mujeres en una nueva ocupación que las dignificaba.

El proyecto tuvo gran aceptación y se difundió rápidamente en la región germana y en otros países occidentales alrededor de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, momentos en que se incrementó la necesidad de las madres trabajadoras de dejar a los hijos en un lugar amable en vez de las lóbregas estancias infantiles.

El contacto con la naturaleza, que había marcado a Fröbel desde años tempranos y la influencia pestalozziana, lo llevaron a defender la metáfora del educador como un jardinero que transforma un terreno árido en un jardín florido. La nueva institución educativa se llamaba jardín no sólo porque debería vivir lo más posible en la verde naturaleza, sino porque parangonaba al niño con una planta que debe ser atendida y cuidada para crecer en el mejor de los mundos posibles.

Finalmente, Fröbel, se conocería como el «pedagogo del romanticismo», y razones no sobraron para ello.

Ahora bien, en México, como en otros países occidentales, puede decirse que la situación sustancialmente no difirió: hacia las últimas décadas del siglo XIX, en el contexto de la modernización del país y la estruc-

¹⁴ Si bien el juego había sido preconizado por Schiller como una actividad humana superior, Fröbel es quien se atrevió a proponerlo como uno de los recursos educativos idóneos, y no sólo como entretenimiento o premio para los niños. (Santoni Rugiu, *Milenios de sociedad educadora*, 244).

turación del sistema escolar, se introdujeron propuestas renovadoras procedentes de Fröbel, como una alternativa avanzada frente a lo que se conocía como educación de párvulos, esto es, niños menores de seis años. Las iniciativas de renovar estas escuelas, orientadas hacia lo que se estaba constituyendo como educación pre-escolar, proceden de 1881; 1883 resultará ser un año decisivo en relación con la institucionalización del Jardín de Niño, pues en Xalapa se funda la primera escuela de este tipo por iniciativa de Enrique Laubscher (Baviera, 1837-México, 1890), lo cual no es una casualidad: en Alemania había sido discípulo de Fröbel.

Los años que siguieron fueron decisivos: en 1902 se enviaron dos maestras mexicanas (Rosaura Zapata y Elena Zapata) a Estados Unidos (Nueva York, Boston y San Francisco) para observar los principios fröbelianos en las estancias de párvulos, de donde derivó tanto su aplicación en las estancias de párvulos en México como la promoción de la formación de maestras en este sentido, lo cual motivaría que las autoridades enviaran a Bertha von Glümer (Acapulco, 1877-México, 1963) a la Normal Fröbel de Nueva York para estudiar lo referente a la formación de las educadoras.¹⁵ La designación de escuelas de párvulos en México se mantuvo hasta 1907, año en que se sustituyó por la de *Kindergarten* que un poco más adelante se tradujo como Jardín de Niños o Jardín de la Infancia.¹⁶

Hasta aquí, todo bien. Es comprensible que el lenguaje metafórico, que remite a la naturaleza como paradigma de la institución educativa avocada al cuidado de los niños pequeños, se aplicara a los centros in-

¹⁵ En el caso de México, también se cuentan entre las pioneras de este movimiento, a Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, Laura Méndez de Cuenca, entre otras.

¹⁶ Anne Staples, «Panorama educativo al comienzo de la vida independiente», en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, ed. Josefina Vázquez y otros (México: El Colegio de México, 1981), 101-144; Celia Reyes Anaya, *La Educación Preescolar en México* (México: Fontanella, 1983); Secretaría de Educación Pública, *Reseña Histórica de los Jardines de Niños en México 1917-1942* (México: Talleres Gráficos de la Nación, 1985); Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato* (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2006); Luz Elena Galván y Alejandra Zúñiga, «De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar», en *Diccionario de historia de la educación*, ed. Luz Elena Galván (México: CONACyT, UNAM-DGSCA, CIESAS, 2009, versión digital). De años recientes puede mencionarse la indagación de Élica Lucila Campos Alba, *De las Escuelas de Párvulos a los Jardines de Niños. Construcción de la cultura escolar en educación preescolar del Estado de México, 1881-1926* (México: El Colegio Mexiquense, 2013), quien se aproxima a este universo con las herramientas que le aporta la nueva historiografía de la educación y aporta claves importantes en su comprensión.

fantiles que surgían desde los parámetros de la pedagogía moderna. Atrás de las imágenes del cultivo del jardín, de la labor del jardinero, del pulso de los tiempos y del terreno para sembrar, se filtraba el romanticismo alemán y la perspectiva de un proyecto ilustrado, pero no podemos perder de vista algunos de los legados comenianos gestados en otra época y transmitidos a través de las relaciones inéditas entre pensadores y reformadores de la región germano-morava, entre reformadores de distintos credos. Todo ello nos lleva a hurgar más atrás, en el siglo anterior, el de Juan Amós Comenio (Uherský Brod, 1592-Amsterdam, 1670), en el umbral de la modernidad.

METÁFORAS VISUALES DE COMENIO

El pensador moravo participó de la cultura visual de su época y logró con sus aplicaciones a la enseñanza del latín en lengua vernácula, una de las aportaciones que reconocerían los siglos posteriores a través de su obra cimera *Orbis sensualium pictus* (Amsterdam, 1658), cuyo acierto fue integrar una imagen con un breve texto en latín que la describía, agregando con las correspondientes columnas en lenguas vernáculas.¹⁷ En el conjunto de los ciento cincuenta capítulos que la integran nos muestra cuadros realistas sobre las creencias, saberes, ocupaciones e instituciones sociales de su momento. Sin embargo, el pensador moravo no fue ajeno al lenguaje simbólico de la época expresado a través de emblemas; en algunas ocasiones, por demás significativas, echó mano de él.

Interesa no perder de vista que Comenio experimentó de lleno la cultura del barroco que conjugó imagen y palabra; en ella tuvieron un lugar central emblemas, empresas y metáforas, cada una desde su particularidad. La metáfora, sin embargo, de acuerdo con algunos tratadistas de los siglos XVI y XVII, era la matriz de los emblemas. Con el emblema, estamos frente a «una figura simbólica acompañada de un breve lema explicativo y de un epigrama, destinado a transmitir, de manera más o menos intuitiva, una enseñanza moral, religiosa o política»,¹⁸ y es en este sentido en el que me remito a ese concepto.

¹⁷ En México hicimos la versión trilingüe latín, español e inglés: Juan Amós Comenio, *El mundo en imágenes* (México: CONACyT-Miguel Ángel Porrúa, 1993).

¹⁸ José M. González García, «De la metáfora al concepto: emblemas políticos en el barroco», *Res publica* 3 (1999): 83-106, cita en p. 84.

Hay un emblema que Comenio emplea recurrentemente desde mediados del siglo XVII. La solución menos elaborada, pudiéramos decir (figura 1), la aplica a la portada de su *Vestibuli et Janua Lingvarum Lucidarium* (1653), así como al primer volumen de su *Opera Didactica Omnia* (Amsterdam, 1657); la solución más elaborada (figura 2), la emplea en la portada del *Orbis Sensualium Pictus* (Amsterdam, 1658, *editio princeps*), así como en los volúmenes II, III y IV de la mencionada *Opera Didactica Omnia*.



Figura 1. Versión preliminar del emblema comeniano
Fotografía: María Římovská



Figura 2. Versión más frecuente del emblema comeniano
Fotografía: María Římovská

Se sabe, de acuerdo con indagaciones hechas por Klaus Schaller, que no fue dibujado por Comenio sino tomado de la literatura emblemática de su tiempo.¹⁹ Se le sitúa en la literatura checa de los siglos XV y XVI.²⁰

Pero, ¿cuál pudo ser el sentido de introducirlo en las primeras páginas de la edición del conjunto de sus escritos pedagógicos? Podemos ubicar dos planos de interpretación:

¹⁹ Cfr. Klaus Schaller, *Comenius 1992. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr* (Bochum: Academia Verlag, Schriften zur Comeniusforschung, Band 22, 1992), 140-141.

²⁰ Información recabada en el Museo Comeniano de Juan Amós Comenio de Uherský Brod, con la colaboración de Dana Večeřová.

El cultivo de la Naturaleza como modelo formativo

Comenio tiene en su haber una amplia experiencia en la conducción de grupos, sea como último pastor de la *Unitas Fratrum*, sea como docente en las diversas escuelas de la Hermandad. La didáctica es una de sus preocupaciones tempranas; de hecho en los países de lengua española ha sido conocido fundamentalmente por su *Didáctica Magna*.²¹ En el umbral de la modernidad hace de sus aportaciones a este campo, motivo de reflexión, de argumentación; intercambia puntos de vista con sus interlocutores, se informa sobre los avances en otras regiones, siempre ocupado en dar sustento a la tarea de cómo enseñar *todo a todos totalmente* (*Omnes, omnia, omnino*).

Sólo que la racionalidad con que Comenio reviste su discurso didáctico en particular, y educativo en general, nos remite a la expresión *analógica* de su pensamiento: en la *Didáctica Magna*, obra en la que sistematiza su experiencia como maestro, Comenio plantea constantes puntos de encuentro y de convergencia entre su visión sobre la formación humana, como campo de problemas, y el cultivo de la Naturaleza, que aporta el modelo educativo, lo cual le sirve para avanzar explicaciones y fundamentar lo que propone.

Formado en las tradiciones humanísticas se apropia de algunas nociones referidas a la condición artística de la Naturaleza, que manifiesta un orden propio e interviene en los procesos con la cualidad de su Arte:

Si aquello que recibe apoyo de la tierra a través de las raíces vive y prospera gracias a una actividad artística de la Naturaleza, seguro que la tierra misma es sostenida, con idéntica fuerza, por el arte de la Naturaleza.²²

Asiduo lector de Plutarco, recuperado hacia la última parte del siglo xv, hace suyas muchas de las reflexiones expuestas en *De liberis educandis*, que atañen a las posibilidades de formar a los jóvenes, que ya habían prescrito, con otros fines y en otro contexto, los antiguos sofistas. El sustento de toda tarea dirigida al desarrollo del comportamiento

²¹ Se publica en 1637. Es la traducción al latín de una versión ampliada de la *Didáctica checa*, escrita y publicada entre 1631 y 1632.

²² Marco Tulio Cicerón, *Sobre la naturaleza de los dioses* (Madrid: Gredos, 1999), Libro II, 83.

virtuoso, decíamos, lo aporta la Naturaleza, y el *arte de cultivarla*, la solución para mejorarla, enriquecerla, perfeccionarla por medio del razonamiento y la ejercitación:

De la misma forma que en la agricultura es necesario que, primeramente, la tierra sea buena; en segundo lugar, que el que planta sea hábil; en tercer lugar, que las semillas sean excelentes, en la misma forma la naturaleza se asemeja a la tierra; el educador, al agricultor; los consejos y preceptos de la palabra, a la semilla.²³

Comenio recoge, asimismo, las antiguas tradiciones bíblicas, particularmente las del *Nuevo Testamento*, en las que el cultivo del campo se compara con el cultivo de la vida humana, su desarrollo interior; de tal modo, preparar la tierra, sembrar y cosechar los frutos se plantean como expectativas en relación con la vida futura. Sobre todo, la parábola de la *siembra* constituye una de sus imágenes favoritas, plena de sentido para la acción educativa que emprende, que, por lo demás, ofrece las posibilidades de salvación... Aquí podríamos subrayar que se trata de una preocupación que recorre los tiempos recreando sus sentidos (cito al azar a pensadores tan distantes como lo pueden ser san Isidro y Vasconcelos).²⁴

Comenio, por su parte, no deja pasar oportunidad para referirse al cultivo de la naturaleza como modelo de enseñanza cuyos principios hay que inferir, a través de una cuidadosa observación de su comportamiento. Así, en el «Prefacio» de la *Didáctica Magna*, explicita a los lectores cuáles son los «fundamentos de tan *novísimo* arte» (*sic*):

[...] toda nuestra demostración será *a priori*, esto es, se basa en la mismísima naturaleza inmutable de las cosas, de donde como de fuente viva brotan riachuelos que, al unirlos de nuevo al caudal único, se establece un cierto arte universal, base de las escuelas universales.²⁵

²³ Plutarco *Sobre la educación de los niños* (México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1986), 25.

²⁴ En las culturas arcaicas, pero también de manera común en todos los pueblos, diversos aspectos que atañen a la vida del hombre se explican tomando referentes de la vida de las plantas.

²⁵ Juan Amós Comenio, «A los lectores, Salud» [Prefacio inédito a la *Didáctica Magna*], en María Esther Aguirre Lora, *Calidoscopios comenianos, II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura* (México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, 2001), 243-247.

Más adelante se pregunta, rebatiendo la improvisación de los docentes: «¿Quién no sabe que hace falta cierto arte y pericia para sembrar y plantar?»,²⁶ y hace hincapié: «La idea universal del arte de aprender y de enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarla de otra parte que no sea de la enseñanza de la Naturaleza».²⁷

Baste recorrer, particularmente, los subtítulos de los capítulos xvi, xvii y xviii de la *Didáctica Magna* para apreciar el despliegue de toda una preceptiva y una argumentación basadas en este modelo: «La Naturaleza aprovecha el tiempo favorable» (p. 62), «La Naturaleza prepara la materia antes de empezar a darle forma» (p. 63), «La Naturaleza toma para sus operaciones a los sujetos aptos o también para hacerlos aptos los prepara adecuadamente» (p. 64), «La Naturaleza no se confunde en sus obras, procede claramente en cada una de ellas» (p. 65), «La Naturaleza empieza todas sus operaciones por lo más interno» (p. 66), «La Naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina por lo más particular» (p. 67), «La Naturaleza no da saltos sino que procede gradualmente» (p. 69), «La Naturaleza una vez que comienza no se detiene hasta terminar» (p. 70), «La Naturaleza evita diligentemente lo que le es contrario y nocivo» (p. 71) «La Naturaleza empieza siempre por despejar» (p. 72), «La Naturaleza predispone la materia para hacerle apetecer la forma» (p. 73), «La Naturaleza saca todo de sus principios, pequeños en tamaño, poderosos en energía» (p. 75), «La Naturaleza procede de lo más fácil a lo más difícil» (p. 76), «La Naturaleza no se recarga con exceso, se conforma con poco» (p. 77), «La Naturaleza no se precipita; procede, por el contrario, con lentitud» (p. 78), «La Naturaleza no produce sino lo que puede salir por sí una vez maduro interiormente» (p. 79), «La Naturaleza no produce sino lo que tiene un uso claro e inmediato» (p. 80), «La Naturaleza ejecuta todas las cosas con uniformidad» (p. 81), «La Naturaleza no emprende nada inútilmente» (p. 83), «La Naturaleza no omite nada de lo que estima provechoso para el cuerpo que forma» (p. 83), «La Naturaleza no hace cosa alguna sin fundamento o raíz» (p. 84), «La Naturaleza echa raíces profundas» (p. 84), «La Naturaleza produce todo por sus propias raíces, no de ningún otro origen» (p. 85), «La Naturaleza al

²⁶ Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna* (México: Porrúa, 1988, 3.ª impresión), 61.

²⁷ Comenio, *Didáctica Magna*, 53.

disponer algo para muchos usos, lo diferencia» (p. 87), «La Naturaleza se halla en progreso continuo, jamás se detiene, nunca emprende cosas nuevas dejando a un lado las anteriores, sino que prosigue lo que empezó, lo aumenta y le da fin» (p. 88), «La Naturaleza enlaza todas las cosas con vínculos perpetuos» (p. 88), «La Naturaleza guarda proporción entre la raíz y las ramas, tanto respecto de la cantidad como de la calidad» (p. 90), «La Naturaleza vive y se robustece con movimiento frecuente» (p. 90).²⁸

Y alrededor de ello se tejen imágenes donde abundan las referencias a la preparación de la tierra, a la observancia del tiempo oportuno para la siembra, la elección de las semillas, al cuidado de cada una de las plantas, al crecimiento paulatino de los árboles, al equilibrio en el desarrollo de cada una de las partes de las plantas, al sentido de utilidad en cada una de las tareas que realiza el labrador, a la merecida cosecha... De estas imágenes se desencadenan principios y reflexiones que sustentan el *Arte* de intervenir en la naturaleza de los hombres, su *didáctica*, que propone como solución a los males sociales.

Cabe destacar, no obstante, que en este «arte» también se muestran, persistentes tradiciones alquímicas de las cuales Comenio participa, que plantean la gran transformación de hombres, sociedades y saberes requiriendo la perfección espiritual del maestro. El maestro comeniano, conocedor de los tiempos y ritmos de la naturaleza, deviene un *Ministro Naturae* cuya propuesta es hacer de todas las escuelas, hoy lugares de trabajo, lugares de juego (*ludus*):

Esto ocurrirá observando los momentos oportunos según las edades, de modo que no se haga nada (ni se comience a hacer) fuera del tiempo en que la naturaleza comienza a hacer sus propios partos; aunque no pueda hacerse nada más que ayudar a la Naturaleza en su parto [...]. Importa comenzar pronto, pero no tan pronto que se corrompa la naturaleza en vez de ayudarla. Ninguna madre puede parir antes de tiempo ni se le puede obligar a que lo haga, tampoco ningún entendimiento puede pa-

²⁸ Comenio. *Didáctica Magna*, 62-90.

rir antes de su momento o parirá un aborto. Cada cosa tiene su tiempo.²⁹

Finalmente, volviendo al emblema, la imagen de un bosque donde fluye libremente un riachuelo, enmarcada en el lema: «Omnia sponte fluent- Absit violentia rebus», señala la dirección de la intervención pedagógica que se desea: afable, afectuosa, no violenta.

Aquí también recoge las enseñanzas de Plutarco: «[...] es necesario conducir a la juventud hacia las formas bellas de vivir, con recomendaciones y discursos, no ¡por Zeus!, con golpes ni malos tratos».³⁰ Y también las de Campanella respecto al amor que debe prevalecer en el ámbito de los que enseñan.³¹

Pero los niveles de significación del emblema no se detienen en el plano del modelo pedagógico de referencia y del necesario sustento de las tareas docentes, como a continuación veremos.

El cultivo de la Naturaleza como restauración humana

Resulta interesante caer en la cuenta de que la *Didáctica Magna* o *Tratado universal del Arte de Enseñar*, que hace del cultivo de la naturaleza su paradigma, tiene un carácter milenarista, como Comenio explícitamente plantea a los lectores desde su inicio:

El contenido de estas páginas es de extrema seriedad, y no sólo debe ser ardientemente deseado por todos, sino que requiere de la ponderación de todos y la conjugación de fuerzas para ir siendo implementado: se trata nada menos que de la *salvación del género humano*.³²

²⁹ Juan Amós Comenius, *Pampedia* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1992), 158-159.

³⁰ Plutarco, *Sobre la educación de los niños*, 45.

³¹ Tommaso Campanella, «La ciudad del sol», en *Utopías del Renacimiento*, ed. Eugenio Imaz (México: Fondo de Cultura Económica, 1956), 143-221, cita en p. 156.

³² Plutarco, *Sobre la educación de los niños*, 45 [El subrayado es mío].

Más adelante, exhorta:

Con razón, pues, pido a mis lectores; más aún conjuro por la salud del género humano a quienes lean este escrito: primero, que no juzguen de temerario a quien no sólo intenta tan gran tarea, sino que la promete: valga la pena que esto conlleva una finalidad *salvífica*.³³

Por otra parte, el comeniólogo alemán, Klaus Schaller, aporta claves importantes para comprender el mensaje de este emblema, referido a una de las obras en las que Comenio vierte su experiencia como maestro: Se trata de una reveladora dedicatoria de la *Didáctica checa* (1631-1632), escrita ya en el exilio, que años después reformularía y traduciría al latín como *Didactica Magna* (1637), con el propósito de que circulara en ámbitos más amplios que los de su región checa.

Según Schaller, hacia 1841 los predicadores Jan Evangelista Purkyně y Josef Kacer, descubrieron en Lezno (Polonia) el manuscrito de esa versión preliminar de la *Didáctica*, para la que el Comenio proponía como subtítulo:

Paradisus renascentis ecclesiae, que se lleve a efecto sobre la fundación de la nueva Iglesia, esto es: practicar un nuevo seguro y noble Arte, que permita a la juventud cristiana una verdadera devoción, con una moral elevada, en el arte de la palabra y en todo conocimiento; para que ella, actuando como sobre los arbolitos en el paraíso de Dios, sabiamente ennoblezca, riegue, vea crecer, recorte y recolecte, de modo que crecen bien, reverdezcan, orezcan y den frutos de buen sabor para plenitud de su Dios y de la Iglesia.³⁴

El propio Comenio dudó si mejor titularla

Paradisus Bohemiae, esto es, la nueva, comprensible, pública y vital fundación de escuelas, bajo cuya influencia se desea que la Iglesia y el cuerpo del estado bohemio, después de su triste y

³³ Comenio, «Prefacio a la Didáctica magna», 244. Lo llamé así porque el texto de Comenio se llama «A los lectores, Salud».

³⁴ Schaller, *Comenius 1992*, 138.

terrible corrupción, crezcan vigorosamente como en el Jardín del Edén.³⁵

Finalmente, años después, el subtítulo de la *Didactica Magna*, desplazaría a los anteriores por el siguiente:

Tratado general de la enseñanza para que todos puedan aprender todo por medio de seguros y selectos procedimientos y para que se funden tales escuelas en las comunidades, las ciudades y los pueblos de todo reino cristiano, en las que toda la juventud de ambos sexos, sin excepción, se instruya, se forme en las buenas costumbres, plena de devoción, de modo que sea provechoso dirigirla tanto para la vida del presente como para la del futuro.³⁶

Por lo demás, cabe señalar que la intención de hacer de las escuelas lugares en los que se restaure el paraíso original, es un tema recurrente en la obra de Comenio.

Otro dato importante es que el empleo de este emblema se da hacia mediados del siglo XVII, después de la breve estancia de Comenio con los milenaristas ingleses (1642), años en los que la obsesión por la Reforma universal se apodera absolutamente de él y le queda claro que su compromiso con el mejoramiento de las escuelas tiene sentido solamente en relación con el programa más amplio de Reforma cristiana.

En este contexto es posible apreciar en el emblema otros significados. Ciertamente el emblema comeniano integra imágenes de la naturaleza —bosques, montes, ríos, sol, nubes, lluvia—, pero siempre de manera armónica, apacible, que nos remiten al sentido de una naturaleza encauzada, cultivada, fértil, vigorosa pero plácida, que subraya apropiadamente el lema que enmarca las imágenes: *Omnia sponte uant-Absit violentia rebus* y, en este sentido, más próxima al jardín, e incluso al Jardín primordial. La Biblia, desde el *Génesis*, plantea referencias constantes al edén: «Dios tomó al hombre y lo colocó en el jardín del Edén, para que lo cultivara y lo cuidara».³⁷

³⁵ Schaller, *Comenius 1992*, 139.

³⁶ Schaller, *Comenius 1992*, 139.

³⁷ *Génesis*, 2, 15.

La obra comeniana, como decíamos, es rica en constantes referencias a la naturaleza cultivada, a jardines, a edenes, a paraísos primordiales y a la posibilidad de su recuperación terrenal. Lo que él llama *Pampedia*, que es el Libro IV de la *Consulta Universal*, se refiere a lo que hoy sería una teoría general de la educación —no sólo de la enseñanza y del aprendizaje—; no consiste en otra cosa que en:

[...] el arte de implantar la sabiduría en las mentes, en las lenguas, en los corazones y en las manos de todos los hombres. Con esta intención en el frontispicio de esta obra colocamos un símbolo extraído del arte del injerto: los injertadores escogen en el árbol de la pansofía yemas y las injertan en nuevos árboles, ávidos de llenar con pequeños árboles de naturaleza semejante todo el jardín de Dios, a saber, el género humano.³⁸

El jardín es, pues, el *paraíso* de los primeros tiempos, el jardín cultivado e idílico que todos los cristianos añoran y desean restaurar; la *Consulta universal para la enmienda de los asuntos humanos*, y la *Pampedia*, o educación de todos en todo, aportan las herramientas para ello. Y qué mejor oportunidad que intervenir en la crianza de niños y jovencitos que harán las veces de retoños sanos, fuertes y cultivados que podrán reforestar y restaurar el jardín primordial...

No por casualidad nuestro pensador moravo propuso que la enseñanza de los niños pequeños se graduara en relación con escuelas (grupos de edades) que remiten, siempre, a las imágenes de cultivo, de siembra: *plantarium* (vivero), *seminarium* (semillero), *violarium* (campo de violetas), *rosarium* (rosaleda), *viridarium* (vergel), *paradisus* (jardín).

La analogía entre el cultivo del jardín y la educación de los pequeños plantea múltiples inferencias respecto a la tarea del educador si tenemos presente que el jardín es aquella parte de la naturaleza protegida, cultivada, motivo de cuidados especiales que propician el crecimiento privilegiado de las plantas, también excepcionales, que en él se alberguen. Ahí, cada una de las plantas habrá de manifestar la riqueza y los matices del flujo de la vida; cada una será motivo de un tratamiento especial durante su desarrollo. En este espacio privilegiado es posible ob-

³⁸ Comenius, *Pampedia*, 45.

servar y experimentar un *Arte* para el logro de determinados efectos, ya que se trata de un espacio controlado, acotado; las plantas, por su parte, en su maduración a partir de la semilla, evocan, a la vez, un proceso de crecimiento que se gesta desde su interior, que impulsa lo que la semilla contiene en germen.

El lema por sí mismo rechaza la violencia de los tiempos de crisis que viviera Comenio. Es contrario a todo tipo de interferencias y obstáculos para el advenimiento de la Edad de Oro del Cristianismo;³⁹ a la vez, se proyectan las condiciones deseables de la educación.

A MODO DE CIERRE

El concepto de naturaleza, y las metáforas que en él se pudieran alojar, no es estático; incorpora las tradiciones de cada época, las creencias, los imaginarios colectivos, el lenguaje, la memoria de todos. En una forzada modernidad es frecuente que despojemos a Juan Amós Comenio de las marcas propias de su época, de las culturas en la que participó y desde las que construyó sus propias aportaciones, pero no podemos omitir que fue un reformador religioso perteneciente a la pequeña comunidad de los Hermanos Moravos (*Unitas Fratrum*), en estrecha relación con calvinistas y luteranos, quienes estaban comprometidos con la restauración del género humano, con el retorno a los orígenes del Paraíso, consigna en la que se encuentran sedimentadas tradiciones y creencias de su época, de su región.

Y si Comenio recurrió a la metáfora para reflexionar sobre la educación, para avanzar en su problematización y desde ahí sustentar su intervención, no podemos perder de vista que se trataría de las metáforas posibles para los reformadores religiosos de la región germano-morava en la medida que su proyecto de fondo, en el que coincidían las Iglesias Reformadas en medio de sus diferencias, era restaurar la pureza de los primeros tiempos del cristianismo. Las convicciones milenaristas y la esperanza en el advenimiento de una era en la que dominara el paraíso recuperado, harían de la educación uno de los recursos idóneos para la restauración del género humano y la realización del paraíso prometido.

³⁹ Giovanni Filoramo (ed.), *Cristianesimo* (Bari: Laterza, 2000).

La metáfora del Jardín de Niños revistió distintos significados en los contextos del romanticismo alemán, donde la institución avocada a los niños en edad pre-escolar se planteaba como un proyecto de la modernidad vinculado con la escolarización. Al respecto, es importante no perder de vista las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales que harían posible el surgimiento de estos lugares: el despliegue del movimiento ilustrado con sus afanes modernizadores, las oleadas de las revoluciones industriales, las nuevas formas de organización social, las exigencias que planteaban las formas de trabajo femenino en el desplazamiento a los núcleos urbanos, el cambio de valencia de las tradiciones gestadas en torno al asistencialismo infantil, la emergencia de nuevos sujetos de la educación a tono con las formas de clasificación que se ensayaban sobre la población.

Lo interesante, a fin de cuentas, es visibilizar las historias sedimentadas en una de nuestras instituciones escolares más sólidamente establecidas, del todo naturalizada en nuestra vida cotidiana.

Nota sobre la autora

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA es Profesora en el Posgrado en Pedagogía y en el Posgrado en Educación Musical e investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM). Cultiva campos de indagación, la historia social y cultural de la formación artística y la nueva historia de la educación. El Museo Pedagógico de Praga le otorgó la medalla Jan Amos Komenskeho como reconocimiento a sus trabajos referidos a este autor (1994). Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias; fue presidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; fue distinguida en la UNAM con el reconocimiento «Sor Juana Inés de la Cruz»; obtuvo el Premio Universidad Nacional 2011 en el área de Investigación en Humanidades. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 3. Entre sus últimas publicaciones, se puede mencionar: *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM* (2015); *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (2015). *Campo 9, Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2012* (2016); y *Modernizar y reinventarse. Escenarios de la formación artística (ca. 1920-1970)* (2017).

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, Ma. Esther (coord.). *Juan Amós Comenio: obra, andanzas, atmósferas* (libro y cassette). México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- Aguirre Lora, Ma. Esther. *Calidoscopios comenianos, II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, 2001.
- Alessio, Franco, Fabietti, Renato y Papi, Fulvio. *Filosofie e società*, 3 vols. Bologna: Zanichelli, 1989.
- Amilburu, María G. «Las metáforas de la educación». En *Antropología de la Educación*, editado por Henri Bouché y otros, 187-206. Madrid: Síntesis, 2002.
- Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2006.
- Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- Campos Alba, Élide Lucila. *De las Escuelas de Párvulos a los Jardines de Niños. Construcción de la cultura escolar en educación preescolar del Estado de México, 1881-1926*. México: El Colegio Mexiquense, 2013.
- Capková, Dagmar. «J.A. Comenius's "Orbis Pictus" in its Conception as a Textbook for the Universal Education of Children». *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education* 10 (1970): 5-27.
- Debus, Allen G. *El hombre y la naturaleza en el Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 384), 1985.
- Eisner, Elliot W. «Instructional and Expresive Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum». *AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation* 3 (1969, reimpreso en 1985): 1-21.
- Filoramo, Giovanni (editor). *Cristianesimo*. Bari: Laterza (Biblioteca Universale, Storia delle religioni), 2000.
- Galván, Luz Elena y Alejandra Zúñiga. «De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar». En *Diccionario de historia de la educación*, editado por Luz Elena Galván. México: CONACyT, UNAM-DGSCA, CIESAS, versión digital, 2009.
- Garin, Eugenio. *La revolución cultural del Renacimiento*. Barcelona: Crítica Grijalbo, 1984.
- Garin, Eugenio. *La educación en Europa 1400-1600*. Barcelona: Crítica Grijalbo, 1987.
- González García, José M. «De la metáfora al concepto: emblemas políticos en el barroco», *Res publica* 3 (1999): 83-106.

- Honour, Hugh. *El Romanticismo*. Madrid: Alianza Forma, 1996.
- Molina Iturrondo, Ángeles. «Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigaciones en acción», *Anales de Pedagogía* 19 (2001): 201-220.
- Ortony, Andrew. «Metaphor: Theoretical and empirical research», *Psychological Bulletin* 85, 5 (1978): 919-943.
- Petrie, Hugh G. «Do you see what I see? The epistemology of interdisciplinary inquiry», *Educational Researcher* 5, no. 2 (1976): 9-15.
- Reyes Anaya, Celia. *La Educación Preescolar en México*, México, Fontanella, 1983.
- Rodríguez Diéguez, José Luis. «Las metáforas en la enseñanza», *Enseñanza & Teaching, Revista interuniversitaria de didáctica* 6 (1988): 205-222.
- Rossi, Paolo y Maurice Slawski. *Science, culture and popular belief in Renaissance Europe*. Manchester: Manchester University Press, 1991.
- Santoni Rugiu, Antonio. *Milenios de sociedad educadora, vol. 2 de la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días*. México: Educación, voces y vuelos, 2004.
- Schaller, Klaus. *Comenius 1992. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr*. Bochum, Verlag Schriften zur Comeniusforschung, Band 22, 1992.
- Scheffler, Israel. *The Language of Education*. Illinois: Thomas, Springfield, 1960.
- Secretaría de Educación Pública. *Reseña Histórica de los Jardines de Niños en México 1917-1942*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1985.
- Staples, Anne. «Panorama educativo al comienzo de la vida independiente». En *Ensayos sobre historia de la educación en México*, editado por Josefina Vázquez y otros, 101-144. México, El Colegio de México, 1981.
- Vázquez Recio, Rosa. «Las metáforas, una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros», *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5, n.º 3 (2007): 137-151.

TEMAS CENTRALES EN LOS DEBATES LEGISLATIVOS SOBRE LA «DESLAICIZACIÓN» DE LA EDUCACIÓN LAICA EN MÉXICO (1992-1993)

*Central Subjects in Legislative Debates on the «Deslaicization»
of Laic Education in México (1992-1993)*

Adelina Arredondo[&] y Alejandro Ortiz Cirilo[®]

Fecha de recepción: 17/12/2017 • Fecha de aceptación: 12/05/2018

Resumen. Como parte del proyecto de modernización del Estado, del restablecimiento de las relaciones diplomáticas con El Vaticano y la reconfiguración de las relaciones entre el gobierno y la Iglesia católica en México, en 1992 el presidente Carlos Salinas de Gortari presentó ante el Congreso de la Unión un proyecto de reforma constitucional en materia educativa que permitió la impartición de enseñanza religiosa en las escuelas privadas, prohibida desde 1917. Fue así como se redujo el régimen de laicidad educativa, por lo que significó un proceso de «deslaicización». Nuestro propósito en este artículo es analizar los núcleos de las discusiones parlamentarias relativas a la educación laica en México durante la LV Legislatura (1991-1994). El objetivo central es examinar cuáles fueron los cambios en relación al régimen educativo establecido desde 1917. Nos interesa esclarecer cuáles fueron sus antecedentes, indagar los puntos principales de la iniciativa presidencial, el procedimiento legislativo que se siguió desde que se presentó la propuesta de reforma constitucional hasta su entrada en vigor. Finalmente, identificamos las posiciones, los argumentos, los temas, las propuestas que se enfrentaron en los debates parlamentarios, las negociaciones y los acuerdos a los que se llegaron para lograr concretar la reforma constitucional al artículo 3.

Palabras clave: Educación laica; Reformas educativas; Educación religiosa; Estado e Iglesia; México.

[&] Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad. 1001, Colonia Chamilpa, Cuernavaca, Morelos, México. 62209. adelinaarredondo@yahoo.com

[®] Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad. 1001, Colonia Chamilpa, Cuernavaca, Morelos, México. 62209. aortizc1985@gmail.com

Abstract. *As part of a project to modernize the State, the reestablishment of diplomatic relations with The Vatican and the reconfiguration of the relationship between the government and the Catholic Church in Mexico, in 1992 president Carlos Salinas de Gortari presented at the National Congress a constitutional reform project in educational policy. This reform allowed religious teaching in private schools, which had been banned since 1917. In this way the regime of educational laicism was reduced, this being the reason why we call it a process of «de-laicization». Our purpose here is to analyze the core of the discussions in parliamentary debates regarding the transformation of the regimen of secular (lay) education in Mexico during the LV Legislature (1991-1994). The main objective is to examine the changes in relation to the national education system established in the Constitution of 1917. We are interested in clarifying its antecedents, investigating the main points of the presidential project and the legislative procedure that was followed from the time the proposal of the constitutional reform was presented until it came into effect. Finally, we identify the positions, arguments, themes, and proposals that were addressed in Parliament as well as the negotiations and the agreements reached in order to achieve the constitutional reform of the 3rd article of the Constitution in the subject of secular education.*

Keywords: *Laic Education; Educational Reforms; Religious Education; Church and State; Mexico.*

INTRODUCCIÓN

En este artículo analizamos los debates legislativos respecto a la educación laica en México durante el Congreso de la Unión durante la LV legislatura (1991-1994). En el desarrollo del escrito se enuncian los puntos principales de la iniciativa de reforma propuesta por Carlos Salinas de Gortari y se identifican las posiciones que se enfrentaron, los argumentos, negociaciones y acuerdos tomados para reformar el artículo 3 constitucional que regula la educación. De forma excepcional, en el transcurso de un periodo legislativo y en poco más de un año ese artículo se reformó en dos ocasiones.

El procedimiento para realizar este trabajo consistió en la revisión de los diarios de los debates parlamentarios que se suscitaron durante la LV legislatura (1991-1994). Esa revisión fue muy importante porque a través de ella se pueden apreciar con mayor claridad los intereses en juego; asimismo, se pueden ubicar diversos puntos de vista e incluso las

alianzas, coaliciones y puntos de acuerdo entre legisladores. También se consultaron folletos, actas de sesiones, periódicos, notas de opinión y libros.

Uno de los problemas en esta investigación consistió en ubicar los temas subyacentes al carácter laico de la educación qué, más allá de su definición conceptual, comprendió distintos elementos que van desde la formulación de los contenidos en los planes y programas de estudio y el campo de su aplicación, hasta las restricciones de quiénes pueden o no participar en los procesos educativos formales. Para el caso de las reformas en torno a la laicidad educativa, las posiciones que se manifestaron en el Congreso representaron posturas que van desde las tradiciones liberales que han configurado el constitucionalismo mexicano desde mediados del siglo XIX y XX, hasta los intereses de los grupos conservadores que buscan fortalecer el posicionamiento político y un tratamiento legal especial para la Iglesia Católica.

ANTECEDENTES

La Nueva España (actualmente Estados Unidos Mexicanos) obtuvo la independencia política de España en 1821. Desde su inicio la expansión de la instrucción pública fue uno de los objetivos gubernamentales. A través de los distintos ordenamientos federales y centralistas se estableció la universalidad de la instrucción primaria, que debía ser pública, gratuita y obligatoria.¹ A estos principios se sumó pronto un principio más: ser laica. El 15 de abril de 1861 se expidió el «Decreto de gobierno sobre arreglo de la instrucción Pública».² Esta ley reglamentó el currículum escolar omitiendo los contenidos religiosos, que habían sido uno de los ejes formativos hasta esa fecha. Siendo la república de carácter federal, el decreto tuvo vigencia en el Distrito Federal y territorios federales, pero cada entidad fue reglamentando la educa-

¹ Anne Staples, *Educar: panacea del México independiente* (México: Ediciones el caballito, 1985); Adelina Arredondo. «De la educación religiosa a la educación laica en el currículum oficial de instrucción primaria en México (1821-1917)», *Espacio, Tiempo y Educación* 4, no. 2 (2017): 1-x. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.192>

² Manuel Dublán y José María Lozano, «Decreto del gobierno para el arreglo de la instrucción pública en el Distrito Federal y territorios federales», *Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas* (1861), tomo IX, 150.

ción pública en el mismo sentido. Primero se omitieron los contenidos religiosos del currículum y más tarde se fue prohibiendo la participación de los ministros de culto en la educación.³ La educación laica estaba presente primero prescindiendo de los contenidos religiosos, y después prohibiendo toda enseñanza religiosa en los establecimientos oficiales. El 25 de septiembre de 1873, el presidente Sebastián Lerdo de Tejada, promulgó un decreto que incorporó las leyes de reforma a la Constitución de 1857; en estas leyes se estableció la independencia entre el Estado y la Iglesia, el matrimonio civil y la prohibición de establecer órdenes monásticas.⁴

En 1890 el Congreso de la Unión facultó al presidente de la república para organizar y reglamentar la instrucción primaria en el Distrito Federal y territorios de Tepic y Baja California. El artículo 2 de esta ley reglamentaria estableció que «La enseñanza obligatoria que se imparta en las escuelas oficiales será, además, gratuita y laica».⁵ Estos cambios fueron un punto de referencia importante en los debates posteriores que se suscitaron en el constituyente de 1917, que en su artículo 3 estableció la educación laica en todo el país en todos los establecimientos oficiales y en establecimientos particulares de educación primaria. Al mismo tiempo reiteró la prohibición de que las corporaciones religiosas y ministros de culto intervinieran en la educación elemental, como educadores, administradores e incluso financiadores.⁶ Los ideólogos de la Revolución consideraron que ésta era la mejor fórmula para asegurar la libertad de creencias, generalizando la laicidad educativa para afirmar la igualdad de oportunidades para todos los educandos de cualquier

³ Roberto González Villarreal y Adelina Arredondo, «1861: la emergencia de la educación laica en México», *Historia Caribe* XII, no. 30 (2017): 25-49. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.2> Para un análisis más amplio de la historia de la educación laica en México véase, Adelina Arredondo y Roberto González, «De la secularización a la laicidad educativa en México», *Historia de la Educación. Anuario. Publicación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* 15, no. 2 (2014): 140-167.

⁴ Manuel Dublán y José María Lozano (comps.), *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República* (México: Imprenta del Comercio de E. Dublán y Comp., 1882) tomo XII, 502.

⁵ Nicolás Islas y Bustamante, *Colección de Leyes, Decretos, Reglamentos y Disposiciones sobre Instrucción Pública Vigentes en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California* (México: El libro diario, 1893), 21.

⁶ *Diario Oficial de la Federación*, «Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos» V, no. 4 (5 de febrero de 1917): 149. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf (consultado el 20-10-2017).

credo; con ello minaban el poder de los grupos conservadores aliados a la iglesia católica y garantizaban el control político.

Las políticas educativas y en particular el artículo 3 de la Constitución de 1917 que prohibía la enseñanza religiosa, no sólo en escuelas estatales sino también particulares, tuvieron la oposición de la Iglesia católica de manera directa o a través de organizaciones como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), que se presentaba como una organización secular a favor de la libertad de enseñanza. No obstante, desde sus inicios estuvo vinculada a la Iglesia católica y tenía como uno de sus objetivos derogar las disposiciones del artículo 3 que regulaba la laicidad en las escuelas privadas. La UNPF declaró que «la educación de los hijos no era función del Estado, sino que es un derecho y un deber de los padres de familia».⁷ Además, afirmó que defendería los colegios particulares, recuperaría la influencia de la Iglesia en el terreno educativo, y se autoproclamaba como reivindicadora de la libertad de enseñanza, entendida como la libertad de enseñar religión.⁸ En sus estatutos generales la Unión Nacional de Padres de Familia fijó como un objetivo «proteger y hacer que se respetase la familia como base indispensable de la convivencia social y que se garantizaran los elementos morales, económicos y sociales para cumplir esta misión».⁹ Estas demandas serían retomadas posteriormente en las discusiones parlamentarias de la LV legislatura, en 1992.

Posteriormente el artículo 3 constitucional pasó por dos reformas importantes, una en 1934 y otra en 1946.¹⁰ La primera declaró el carácter socialista de la educación pública, decretando la enseñanza racional.¹¹ La segunda omitió el carácter socialista establecido con anterioridad, pero amplió el carácter laico a todas las instituciones estatales de

⁷ *Boletín de la Unión Nacional de Padres de Familia*, 7, 2.^a época, febrero y marzo de 1961, México.

⁸ Marco Aurelio Pérez Méndez, «La Unión Nacional de Padres de Familia y la oposición a la política educativa del Estado revolucionario: 1917-1940», en *Representaciones y prácticas sociales. Visiones desde la historia moderna y contemporánea*, ed. Rodrigo Laguarda (Cuadernos de Trabajo de posgrado. Historia Moderna y Contemporánea. Maestría, México, Instituto Mora, 2013), 131-165.

⁹ Unión Nacional de Padres de Familia, *Estatutos generales* (México: UNPF, 1963), 2.

¹⁰ *Diario Oficial de la Federación*, «Decreto que reforma el artículo 3 y la fracción XXV del 73 constitucionales» LXXXVII, no. 85 (13 de diciembre de 1934): 849-851. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf (consultado el 20-10-2017).

¹¹ Alberto Bremauntz, *La educación socialista en México (antecedentes y fundamento de la reforma de 1934)* (México: Rivadeneira, 1943).

cualquier nivel; también incluyó las escuelas privadas de nivel primaria, secundaria y normal, y la capacitación de obreros y campesinos.¹² Las escuelas particulares, continuaron obligadas a seguir los planes y programas oficiales, laicos. La Fracción IV del artículo 3 amplió las restricciones para prohibir que las corporaciones religiosas y los ministros de culto intervinieran en actividades educativas.

En la legislación mexicana, donde el respeto a la libertad de creencias ha sido y es un artículo fundamental, no se negaba el derecho a la educación religiosa. Sólo se suponía que este tipo de enseñanza pertenecía al terreno privado y correspondía a los padres de familia o a las iglesias otorgarla. Se consideraba que incluso las escuelas particulares eran entidades públicas donde nadie tenía el derecho de imponer sus convicciones religiosas y era una tarea del gobierno garantizar esa libertad. Así pues, el régimen laico como forma de gobierno de la educación estuvo presente en la educación pública durante 131 años, ampliándose también a las escuelas privadas durante 75 años. Sin embargo, las últimas dos reformas constitucionales que se promulgaron durante la gestión presidencial de Carlos Salinas de Gortari, en 1992 y 1993, modificaron este régimen educativo. En esta ocasión, las reformas tomaron un nuevo rumbo, y la educación se orientó por una lógica de mercado.¹³ El ámbito educativo se mostró propicio para ofrecer nuevos espacios de participación, y permitir una mayor intervención de distintos sectores de la sociedad, entre los que también se encontraban grupos empresariales religiosos, sobre todo grupos ligados a la Iglesia católica.¹⁴ Los cambios que se impulsaron desde el Congreso de la Unión no fueron menores porque se creó una división en el sistema educativo mexicano. A raíz de estas reformas constitucionales, es posible ubicar un modelo de escuela pública laica y una escuela privada con la posibilidad de adquirir una orientación abiertamente confesional.

¹² *Diario Oficial de la Federación*, «Decreto que reforma el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos», 30 de diciembre de 1946. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf (consultado el 20-10-2017)

¹³ Alejandra Jablonska, «Modernización educativa y ética de la productividad: ejes del nuevo modelo de desarrollo», *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 39, no. 157 (1994): 91-111.

¹⁴ Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio (1988-1994)* (México: Instituto de Investigaciones Sociales/Plaza y Valdés Editores, 1997).

Después de una gradual expansión del espacio de laicidad, que comenzó en el siglo XIX con la expedición de leyes reglamentarias que omitieron los contenidos religiosos, y que siguió durante todo el siglo XX, con la promulgación de la Constitución de 1917 y sus posteriores reformas en 1934 y 1946 ¿Es posible observar un proceso de deslaicización en el sistema educativo mexicano? En todo caso ¿cuáles fueron las condiciones al interior del Congreso que permitieron llevar a cabo estas reformas constitucionales en el artículo 3?, Y sobre todo, ¿cuáles fueron los argumentos que se esgrimieron en los debates parlamentarios para impulsar estas reformas?, ¿cuáles fueron los puntos principales de la iniciativa presidencial?, ¿cuáles fueron los cambios en relación al régimen educativo de 1946? ¿quiénes fueron los promotores de dichas enmiendas?, ¿cuáles fueron los temas discutidos? ¿a qué acuerdos se llegaron?, ¿qué perspectivas políticas fueron las que se impulsieron?

En los siguientes capítulos explicaremos cuál fue la coyuntura política que propició la reforma del régimen de laicidad educativa, en qué consistió la iniciativa del presidente a las cámaras, qué seguimiento tuvo, qué posiciones partidistas se manifestaron, cuáles fueron las fuerzas que debatieron ese punto en el parlamento y con qué argumentos, centrándonos sobre todo en la identificación y el análisis de los núcleos de discusión.

LAS RELACIONES ESTADO-IGLESIA COMO PARTE DEL CONTEXTO POLÍTICO DE LA REFORMA AL ARTÍCULO 3 CONSTITUCIONAL

Desde su campaña presidencial, Carlos Salinas consideró que el tema de la educación era relevante dentro de su proyecto de modernización, asunto al que le dedicó una mención especial en la mayor parte de sus actos políticos. Desde su perspectiva, la educación era un medio para generar nuevas actitudes y propiciar mentalidades informadas y comprometidas con los valores de la mexicanidad.¹⁵

¹⁵ Carlos Salinas de Gortari, «Diálogo Nacional», *Revista de la consulta popular, Educación* (México: Partido Revolucionario Institucional, Instituto de Estudios Políticos, Económicos y Sociales, 1987), 9.

La reforma del artículo 3 era vista por el gobierno en turno como una estrategia para promover una imagen de modernidad, sobre todo hacía el ámbito internacional, en la medida en que se regresaba al concepto de libertad educativa y con ello se pretendía el respeto a la diversidad. Los cambios a la Constitución en materia religiosa y educativa fueron decisión del presidente Salinas, derivados de un proyecto modernizador, neoliberal, que se impulsó a lo largo de toda su gestión presidencial. Las reformas propuestas por el presidente estuvieron apoyadas por los legisladores del PRI, del PAN y miembros de la jerarquía católica.

En su discurso de toma de posesión presidencial se manifestó un acercamiento directo con líderes de la jerarquía católica. El proyecto de modernización contempló cambios en el esquema de la relación Estado-Iglesia, ya que desde su punto de vista, «El Estado moderno es aquel que [...] mantiene transparencia y moderniza su relación con los partidos políticos, con los sindicatos, con los grupos empresariales, con la Iglesia, con las nuevas organizaciones en el campo y en las ciudades»¹⁶ La mención de la Iglesia en un discursos político, presidencial, era una novedad; las generaciones presentes no habían presenciado que se mencionara a la Iglesia en un discurso político presidencial como interlocutora del Estado. Esto no había ocurrido durante las trece décadas anteriores.

Un hecho inusitado en este evento fue la asistencia de miembros de la jerarquía católica, pues de acuerdo al carácter laico del Estado mexicano, se había mantenido no sólo una neutralidad con respecto a los representantes de organizaciones religiosas, sino que se les mantenía ajenos a toda participación política. Destacaron en ese acto el cardenal Ernesto Corripio Ahumada, Arzobispo Primado de México; Girolamo Prigione, delegado apostólico en México; Adolfo Suarez Rivera, presidente de la Conferencia Episcopal; Juan Jesús Posadas Ocampo, secretario de la conferencia Episcopal, y Manuel Pérez Gil, obispo de Tlalnepantla, una de las diócesis más populosas.

¹⁶ Carlos Salinas de Gortari, «Discurso de toma de posesión como presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos», México, Congreso de la Unión, 1.º de diciembre de 1988. http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1988_67/Discurso_de_Toma_de_Posesi_n_de_Carlos_Salinas_de_74.shtml (consultado el 24-4-2018).

El acercamiento entre la jerarquía católica con el presidente Salinas llegó a tal punto que, incluso, el 5 de junio de 1989 el Episcopado Mexicano le entregó una serie de propuestas para reformar los artículos 3, 5, 27 y 130 de la Constitución, ya que consideraban que estos artículos «no tuvieron, ni tienen en la actualidad legitimidad substancial en los términos que se han expuesto. Esta circunstancia se revela en su permanente inaplicabilidad y por ende en su insolvencia real.»¹⁷ En cuanto al artículo 3, la propuesta del episcopado contemplaba la desaparición de las fracciones III, IV, V y VII, en las que se prohibía la intervención de las corporaciones religiosas y ministros de culto en los planteles en los que se impartía educación primaria, secundaria y normal, y la destinada a obreros y campesinos. Su propuesta sugiere también suprimir la capacidad jurídica del Estado para retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares. Sólo aceptaba conservar la obligatoriedad de la educación primaria.

A lo largo de toda la gestión presidencial salinista se introdujo una serie de reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a las formas de relación entre los gobernantes y otros actores sociales. Se signaron pactos y tratados internacionales como el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, se reprivatizó la banca, se negoció la deuda externa y, en general, se contempló la integración de grupos empresariales en la política oficial.¹⁸ Este tipo de acciones tuvieron un impacto considerable en la política educativa, pues dicho proceso de modernización no se podía entender sin tomar en cuenta la educación básica.

Como consecuencia de esta apertura, la Iglesia católica intensificó su participación política a lo largo de los años noventa. Su acción se desplegó a través de tres distintas facciones que se complementaron para demandar que se reformara el marco jurídico que limitaba su participación en la sociedad mexicana. El primer grupo identificado por Carlos Fazio como «jurídico-triunfalista», partía del concepto de Igle-

¹⁷ Ramón Sánchez Medal, *La presencia de Juan Pablo II en México y las relaciones Iglesia-Estado* (México: Grupo Promoval, 1992), XII-XIV.

¹⁸ Carlos Elizondo Mayer-Serra, «El Estado mexicano después de su reforma», *Política y gobierno* II, no. 1 (1995): 95-113.

sia/sociedad perfecta y reclamaba derechos e instrumentos para llevar a cabo su labor, ésta corriente aparentemente no estaba muy interesada en la reforma de la Constitución y sostenía que los verdaderos profetas no necesitaban leyes para actuar. Así lo expresó Samuel Ruíz «No necesitamos cambios de legislación cuando queremos realmente defender al pueblo». Por otra parte, se encontraba el grupo más conservador, ideológicamente «neopanista», al que se le habían identificado nexos con grupos empresariales radicales como Pro-Vida, la COPARMEX y la CONCANACO. Su discurso llegó a ser abiertamente contestatario y beligerante respecto al gobierno.¹⁹ La tercera corriente era la mayoritaria a la que Fazio denomina «pragmático-diplomática». Ésta aceptaba el reconocimiento de la autoridad existente y estaba liderada por Girolamo Prigione; las tres corrientes eran muy activas políticamente.

Cuando comenzó el acercamiento entre líderes de la jerarquía católica y funcionarios públicos para discutir el tema de las relaciones Estado-Iglesia, algunos miembros de la jerarquía católica celebraron que se comenzara el diálogo sobre este asunto. Sergio Obeso, presidente de la Conferencia Episcopal Mexicana, afirmó que se acabaría la semiclandestinidad porque se había comenzado con el diálogo nacional sobre cosas que de una u otra manera parecían intocables y sacralizadas en una ley fosilizada que estaba vigente pero que no se aplicaba.²⁰

El 1.º de noviembre de 1991 durante su tercer informe de gobierno, el presidente Carlos Salinas de Gortari acotó que en México la situación jurídica de las iglesias derivó de razones políticas y económicas en la historia y no en disputas doctrinarias sobre las creencias religiosas. Desde su punto de vista, la solución a conflictos del pasado consistía en promover una nueva situación jurídica de las iglesias, respetar la libertad de creencias de cada mexicano y manteniendo la educación laica en las escuelas públicas.²¹ En otras palabras, el presidente Salinas estaba proponiendo un cambio en el régimen de laicidad educativa. El cambio propuesto por el presidente sólo contemplaba que la educación pública

¹⁹ Carlos Fazio, *Samuel Ruíz. El caminante* (México: Espasa Calpe, 1994), 199.

²⁰ Manuel Olimón Nolasco, «Entrevista con Monseñor Sergio Obeso», *Excélsior* (México), 7 de febrero de 1989.

²¹ Cámara de Diputados, *Informes presidenciales. Carlos Salinas de Gortari* (México: Dirección de Servicios de Investigación y Análisis, Subdirección de Referencia Especializada, 2006), 182-183.

fuera laica, permitiendo así que las escuelas privadas pudieran impartir clases de religión, en particular de doctrina católica.

Aunque la Constitución establecía restricciones a la participación de las instituciones religiosas en la educación, en la práctica la Iglesia católica estaba bajo un régimen de excepción pues se soslayaba que en ocasiones las escuelas particulares impartían contenidos adicionales con orientaciones religiosas. Cabe aclarar que México es una república federal, integrada por 32 entidades federativas que se llaman estados. La educación está controlada por un Estado federal «nacional», pero las entidades federativas «estados» administran y financian sus propias escuelas. Por lo tanto, se puede hablar de un sistema educativo en tres subsistemas escolares, el de la federación, el de los estados o entidades federativas y el de las escuelas particulares. De acuerdo con Torres Septién, en términos legales, la educación particular en México debía ajustarse a las disposiciones oficiales; sin embargo, en los hechos, había matices diferenciados entre la escuela pública y la privada; uno de los principales era que en la escuela privada había la posibilidad de impartir una serie de enseñanza adicionales con enfoques muy específicos de índole religiosa, no obstante a estar prohibido por el artículo tercero y las leyes educativas desde 1917.²²

Por su parte, Pedro Castro señala que la Iglesia católica ejercía actividades en el campo de la educación sin mayores contratiempos, y hasta los años sesenta centró sus esfuerzos en la educación privada, donde cumplió con amplitud su papel de agente cultural. Este tipo de educación privada estaba dirigido principalmente a las clases medias y altas, es decir, a quienes podían pagar los servicios de las escuelas particulares. Según afirma Castro, «de este reducido núcleo no tardarían en aparecer líderes políticos o de la empresa privada, e incluso profesionales libres y empleados que engrosaban las filas de la militancia católica». Y según el mismo autor:

Hacia 1979, el Arzobispado mexicano ofrece una idea aproximada de la fuerza de la Iglesia en el ramo de la educación: para este año, la Iglesia había logrado contar con 361 jardines

²² Valentina Torres Septién, *La educación privada en México 1903-1976* (México: El Colegio de México/Universidad Iberoamericana, 1997), 18.

de niños; 15 552 escuelas primarias con cerca de 600 mil alumnos; 952 escuelas de educación media con casi 250 mil alumnos y 60 mil estudiantes en universidades e institutos de enseñanza superior.²³

Por otra parte, uno de los cambios más importantes durante este periodo fue el crecimiento exponencial de la demanda educativa. Sin duda, esto preocupó a distintos sectores de la población. La Unión Nacional de Padres de Familia, por su parte, señalaba que:

En 1970 la matrícula de primaria a nivel nacional fue de 9 millones 284 mil educandos, para satisfacer esta matrícula tanto el Estado como la sociedad se encontraban involucrados de la siguiente forma, las escuelas federales representaban el 65.7% de la matrícula señalada; las escuelas estatales el 26.5% y las escuelas particulares el 7.8%. La situación cambió 20 años después. La matrícula de primaria en 1990 fue de 14 millones 622 mil educandos, las escuelas federales representaban ahora el 72% de esa matrícula, en cambio las escuelas estatales disminuyeron al 22.4% y las particulares al 5.7%.²⁴

Estas estimaciones reflejan un incremento de más de 5 millones de educandos, en un periodo que fue relativamente corto. También se puede observar que las escuelas a cargo del Estado incrementan su matrícula escolar, mientras que las estatales y sobre todo las particulares decrecieron en la atención a la demanda. Por esta razón la Unión Nacional de Padres de Familia estaba a favor de la reforma educativa, pues consideraban que, por un lado, se garantizaban los derechos humanos de los niños al recibir el tipo de educación de acuerdo con sus convicciones éticas y morales y, por otro lado, se cubría la demanda cada vez mayor de educación básica en la población mexicana, lo que a la vez aligeraba la carga financiera del Estado.

²³ Pedro Castro, «Iglesia y Estado en México: la era de las afinidades», en *Las políticas salinistas: balance a mitad de sexenio (1988-1991)*, coord. Pedro Castro (México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 1993), 121.

²⁴ Unión Nacional de Padres de Familia, «Análisis de la iniciativa de reformas a los artículos tercero y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos», en Honorable Congreso de la Unión, *Información sobre el artículo 3 constitucional*, Cuadernos de Apoyo 11 (1992), 4.

Así, el argumento del sector privado era que el Estado no estaba absorbiendo la demanda educativa con suficiente velocidad ni con la calidad que la época de globalización exigía, y que el sector privado podría contribuir a ello si tuviera condiciones más favorables. De hecho, los servicios educativos, los de salud, transporte, comunicaciones, vivienda, así como otros sectores productivos como el energético y el financiero, eran reclamados por los inversionistas privados en el marco del libre comercio y las inversiones extranjeras, espacios que antes estaban reservados al sector público. Por lo que respecta al sector educativo privado, en la actualidad representa el 16.8% de la cobertura total, cuando en 1990 era de 5.7%.²⁵

Además de ocuparse de la cobertura educativa, el gobierno federal impulsó el Programa de Modernización Educativa. La novedad en dicho programa consistió en involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los padres de familia, maestros y otros grupos sociales, entre los que también se encontraba la Iglesia, a través de la formación de Consejos de Participación Social.²⁶ Desde el programa propuesto por el presidente Salinas se contempló que la Iglesia católica pudiera involucrarse cada vez más en la educación y sobre todo reconocer, reglamentar y controlar su actividad en la instrucción privada.

Las intenciones expresadas desde su campaña presidencial, en su discurso de toma de posesión y en su ercer informe de gobierno, se plasmaron finalmente en una iniciativa de reforma al artículo tercero constitucional.

²⁵ Secretaría de Educación Pública, «Estadísticas del Sistema Educativo», México. Ciclo Escolar 2016-2017. http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf (consultado el 24-4-2018) Una visión retrospectiva y muy actual del fenómeno de privatización educativa y del sustrato laboral y financiero que subyacía en esas y las reformas neoliberales subsecuentes, puede encontrarse en el libro de Roberto González, Lucía Rivera y Marcelino Guerra, *Anatomía política de la reforma educativa* (México: UPN, 2017), disponible en <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/379-anatomia-politica-de-la-reforma-educativa> (consultado el 24-4-2018).

²⁶ Josefina Zoraida Vázquez, «La modernización educativa (1988-1994)», *Historia Mexicana* XLVI, no. 4 (1996): 927-952.

EL ESCENARIO POLÍTICO DE LAS DISCUSIONES PARLAMENTARIAS

Durante la LV legislatura (1991-1994), se realizaron reformas constitucionales en las siguientes materias: agraria, administración pública, derechos humanos, económica, electoral federal, financiera, fiscal, gobierno interior del congreso, justicia, monetaria, relaciones internacionales, responsabilidad de servidores públicos, seguridad social, educación y relaciones Estado-Iglesia.²⁷

Una característica notable en esta legislatura fue el predominio de legisladores afiliados al Partido Revolucionario Institucional (PRI) de corte centralista, que se había mantenido en el poder desde hacía siete décadas; sin embargo, la alianza de otros partidos políticos fue fundamental para lograr acuerdos que permitieran reformar la constitución, como fue el caso del Partido Acción Nacional (PAN) ubicado en el espacio de centro-derecha, que desde sus orígenes estuvo ligado a grupos empresariales, y durante este periodo sostuvo una relación estrecha con el presidente de la República en una negociación constante y se constituyó como una oposición leal al régimen autoritario.²⁸ Por su parte, el Partido de la Revolución Democrática (PRD), que se ha definido como un partido de centro-izquierda, durante esta legislatura, en particular, se mantuvo como una fuerza política que se opuso a las propuestas de reformas constitucionales enviadas por el presidente Salinas.²⁹ Puntos de vista divergentes apuntaban que la democracia mexicana se había vuelto competitiva por la creación e impulso de partidos «menores» como lo fueron en su momento el Partido Popular Socialista (PPS), que fue resultado de la separación de la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM) del PRI,³⁰ el Partido del Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional (PFCRN) que pretendía establecer una alianza con

²⁷ Honorable Cámara de Diputados, LV legislatura, *Breviario de la Quincuagésima Quinta Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión 1991-1994*, julio de 1994.

²⁸ Soledad Loaeza, *El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994 oposición leal y partido de protesta* (México: Fondo de Cultura Económica, 1999), 478.

²⁹ Jorge Cadena-Roa y Miguel Armando López Leyva (comps.), *El PRD: orígenes, itinerarios, retos* (México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2013).

³⁰ Antonio Delhumeau, *México: realidad política de sus partidos* (México: Instituto Mexicano de Estudios Políticos A.C., 1977).

los sectores obreros y campesinos, y, por último el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM), que se originó luego de haberse suprimido el sector militar del PRI y que siempre, en mayor o menor medida, apoyó las propuestas presidenciales pero que, en 1988, apoyó la candidatura a la presidencia del expriista Cuauhtémoc Cárdenas y se adhirió a la coalición de fuerzas políticas progresistas agrupadas del Frente Democrático Nacional.³¹

La participación de estos partidos políticos en los debates parlamentarios fue fundamental debido a que durante la gestión presidencial de Carlos Salinas se logró reformar un total de 55 artículos de la Constitución.

Cuadro 1. Distribución partidaria de los legisladores en la Cámara de Diputados y en la Cámara de Senadores

| | | Diputados | Senadores |
|----------|-------|-----------|-----------|
| Partidos | PRI | 320 | 61 |
| | PAN | 89 | 1 |
| | PRD | 41 | 2 |
| | PFCRN | 23 | 0 |
| | PARM | 15 | 0 |
| | PPS | 12 | 0 |
| Total | | 500 | 64 |

En ese momento el PRI tenía una amplia representación tanto en la Cámara de Diputados como en el Senado y sólo requería un mínimo de apoyo. Las leyes reglamentarias sólo requerían de una mayoría simple, es decir, únicamente se exigía el voto de la mitad más uno de los diputados presentes. Para reformar un artículo de la Constitución federal se requiere del voto de 2/3 partes de la Cámara de Diputados compuesta por 500 legisladores. En términos reales se necesitaba la votación favo-

³¹ Roberto Ortiz Vega, *Partidos, candidatos, plataformas y campañas en los partidos minoritarios*, Universidad Autónoma Metropolitana, http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cede/Anuario_Elecciones_Partidos_Politicos%201994_div/Partidos%20minoritarios%201994.pdf (Consultado el 24-6-2018).

rable de 334 votos a favor y el PRI contaba con 320 legisladores, por lo que sólo requería el apoyo de cuando menos 14 votos. Posteriormente la iniciativa pasó a la Cámara de Senadores, para discutirse en comisiones de trabajo, elaborar un dictamen, debatir en el pleno y finalmente se sometió a votación. La siguiente gráfica muestra la distribución partidaria de los legisladores en la Cámara de Diputados y en la Cámara de Senadores que, hasta ese momento sólo estaba compuesta por 64 congresistas.³²

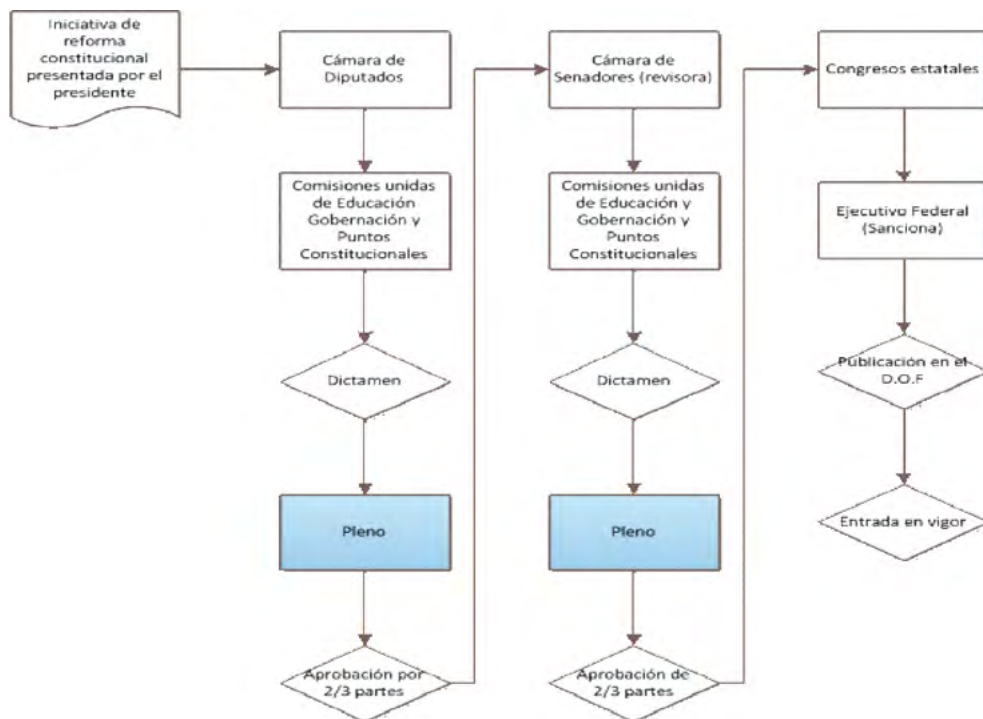
Después de concluir las discusiones en ambas cámaras, el proceso legislativo en México establece que se debe enviar y discutir la minuta elaborada a las legislaturas estatales. En el caso de una reforma a la Constitución federal se requiere que la propuesta sea aprobada por lo menos en 16 de los 32 congresos estatales.³³ El siguiente esquema describe el proceso general que siguieron las dos reformas constitucionales al artículo 3, desde la iniciativa del presidente hasta su entrada en vigor.³⁴

En cada una de las etapas del proceso legislativo se realizaron diversas acciones para puntualizar el contenido de la reforma propuesta por el presidente; sin embargo, para efectos de este trabajo se analizan sólo las discusiones en pleno para observar los puntos medulares y los temas específicos relacionados con la educación laica; además de que fueron los únicos lugares donde quedaron registradas las discusiones entre los legisladores.

³² En 1993 se reformó el artículo 56 de la Constitución federal para ampliar el número de senadores a 128.

³³ Arturo Alemán Sandoval *et al.*, *Estudio sobre el proceso legislativo federal en México* (México: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República, 2010).

³⁴ Alejandro Ortiz Cirilo, «La deslaicización educativa: el debate en el Congreso de la Unión y la reforma de 1992» (Trabajo de Fin de Máster, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2014), 107.



LA INICIATIVA DEL PRESIDENTE

El 10 de diciembre de 1991 cuando, estaba por concluir el primer periodo ordinario de sesiones, la actividad de la Cámara de Diputados entró en una dinámica de discusiones apresuradas por un paquete de reformas constitucionales, propuestas por el presidente Carlos Salinas, a los artículos que mantenían fuera de los asuntos públicos a la Iglesia católica. El artículo 3, relativo a la educación, impedía la participación del clero en la instrucción primaria y secundaria, así como la destinada a normalistas, obreros y campesinos; el artículo 5 prohibía el establecimiento de órdenes monásticas; el 24 prohibía la manifestación de actos religiosos fuera de los templos; el 27 impedía a las iglesias la adquisición, posesión o administración de bienes raíces; y el 130 no reconocía la personalidad jurídica de las agrupaciones denominadas iglesias y restringía las actividades sociales y políticas de los ministros de culto. En la exposición de motivos que presentó el grupo parlamentario del Partido Revolucionario Institucional (PRI), se retomó la propuesta del pre-

sidente Salinas bajo los mismos términos y se argumentó que muchas de las normas que integraban el marco constitucional respondieron en su momento a circunstancias históricas que ya no tenían vigencia y que ya habían sido superadas; por lo tanto, era necesario reformar las normas que definían la situación jurídica de las Iglesias y los ministros de culto.³⁵

La intención del presidente era que las reformas a la Constitución se aprobaran antes de terminar el periodo ordinario de sesiones. Así, esta legislatura contó con poco más de un mes para el análisis y aprobación de estas propuestas de reforma constitucional y de diversas y complejas leyes; por ejemplo, entre las iniciativas de reforma se encontraban aquellas que modificaban las leyes fiscales para el ejercicio del año siguiente, integrantes de la denominada *miscelánea fiscal* de 1991.³⁶

Estas propuestas despertaron gran interés entre legisladores de distintos partidos políticos y motivaron un fuerte debate en el que se expresaron puntos de vista muy opuestos. Desde su presentación ante el Congreso y la lectura de la exposición de motivos, contando el periodo de receso por el final de año y las discusiones y aprobación en los congresos estatales, hasta su publicación en el Diario Oficial de la Federación, transcurrieron solamente 50 días. La reforma al artículo 3 derogó la fracción IV en la que se señalaba que:

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán de forma alguna en los planteles que se imparta la educación primaria, secundaria y normal destinada a obreros y a campesinos.

En el momento que llegó la iniciativa presidencial al Congreso para reformar el artículo 3, un grupo minoritario de diputados encabezados por Helí Herrera Hernández del PPS, José María Téllez del PFCRN

³⁵ La propuesta de reforma se articuló en seis partes, a saber: 1) La personalidad jurídica de las iglesias; 2) La propiedad; 3) La libertad de culto externo; 4) La educación; 5) La situación jurídica de los ministros de culto y, 6. Disposiciones en materia civil relativas al tema.

³⁶ Cámara de Diputados, «Iniciativas presentadas en el primer periodo ordinario del primer año de la LV legislatura», *Crónica Parlamentaria, Cámara de Diputados*. http://cronica.diputados.gob.mx/Iniciativas/55/dd55_a1primero.html (consultado el 6-10-2017).

y Carlos González Durán del PRD, presentaron una moción suspensiva para detener la discusión de la iniciativa presidencial.³⁷ En este sentido calificaban las reformas como hechas al vapor, mediocres, y destacaban la irregularidad del proceso legislativo. Los diputados a favor de la iniciativa presidencial, Nahúm Idelfonso Zorrilla, Jaime Olivares Pedro y Juan Antonio Nemi —todos del PRI— expresaron su apoyo incondicional a la propuesta de reforma constitucional. Este recurso fue desechado en votación económica³⁸ por una abrumadora mayoría de legisladores del PRI e inmediatamente se procedió a la discusión en general ante el pleno del Congreso.

Mucho antes de que se presentara la iniciativa y se comenzara a discutir en comisiones de trabajo y en el pleno del Congreso, ya existía una oposición muy clara en contra de la reforma presentada por el presidente Salinas. Pese a las diferencias de alcance institucional y temático, en los debates legislativos encontramos equivalencias en algunos argumentos y en ciertas conclusiones que merecen ser analizadas a la luz de sus escenarios particulares y de la proyección más amplia de las polémicas sobre la mayor o menor aceptación del concepto de educación laica.

LOS PUNTOS MEDULARES DEL DEBATE

Las discusiones en el pleno en la Cámara de Diputado comenzaron el 17 de diciembre de 1991. En cada intervención de los legisladores surgieron temas subyacentes al problema de la educación laica. Si bien buena parte de los debates centraron su atención en la integración de dicho concepto, también es cierto que hubo tópicos que se refieren a su configuración de manera indirecta; desde luego, al ser un problema muy amplio abarcó distintos aspectos, pero esencialmente los temas debatidos en estas reformas fueron los siguientes:

- a) El control de la educación. Los puntos que los legisladores estuvieron discutiendo se centraban en si los padres debieran mantenerse al margen del proyecto educativo y si éste debía aceptarse

³⁷ La moción suspensiva es una proposición que realiza un legislador o un grupo de legisladores durante el desarrollo de una sesión para detener el trámite o discusión algún asunto en el pleno de la Cámara.

³⁸ Ese proceso consiste esencialmente en solicitar a los legisladores el sentido de su voto levantando la mano o poniéndose en pie sin tener que recurrir al conteo de los votos.

como una imposición estatal, o bien ver la forma de que los padres tuvieran injerencia respecto al tipo de educación que se enseñaría en la escuela pública.

- b) Los contenidos educativos. El problema radicaba en determinar lo que se enseñaría en la escuela pública, y sobre todo el control en los programas y contenidos curriculares. La pregunta que los legisladores se hacían constantemente era si debieran estar acorde a los valores religiosos y respecto a si se debía abordar o no la educación sexual en las escuelas.
- c) La educación religiosa en la escuela privada resaltó como tema de interés para la mayor parte de los legisladores, ya que al suprimirse la fracción IV del artículo 3 se podría impartir este tipo de educación en centros educativos privados.

Insistentes denuncias prevalecieron en el pleno, como las que realizó la diputada Patricia Ruíz del PRD, quien presentó un voto particular en contra de la iniciativa, por considerar que con ella se iniciaba un debate nacional que atravesaba todas las instituciones de la sociedad, y en el que no existía consenso. Por lo tanto, era «falso, de mala fe y golpista»³⁹ aprobar al vapor la iniciativa, sin que hubiera antes una mínima consulta popular. En alusión a ésta y las demás modificaciones a la Constitución que se habían debatido en este periodo legislativo, afirmó que no eran simples reformas, sino «la instauración de una nueva Constitución». De igual forma, la legisladora Ruíz pidió que se realizara un referéndum para consultar sobre las reformas que ahora se proponían y manifestó su voto en contra del dictamen. No obstante, al ser considerados los legisladores como representantes políticos de los ciudadanos mexicanos no se requería un consenso a nivel nacional, y por lo tanto su demanda no tuvo eco en la mayoría de los legisladores. Con la derogación de la fracción IV se anularon las restricciones que frenaban la participación de agentes religiosos en la educación privada. Lo cierto es que desde que se presentó el proyecto de reforma hubo protestas e inconformidades al respecto como no se habían manifestado anteriormente, fue una iniciativa por demás polémica en la que se discutió am-

³⁹ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Derechos del pueblo mexicano, *México a través de sus constituciones* (México: Miguel Ángel Porrúa/Cámara de Diputados LVII legislatura, 2000), 667.

pliamente el tema de las relaciones Estado-Iglesia y, sobre todo, como se vería modificado el artículo 3 para permitir la impartición de enseñanza religiosa en las escuelas privadas. En seguida se explican con más detalle los argumentos en pugna con respecto a cada uno de los ejes centrales de discusión que hemos identificado.

Sobre el control de la educación

El artículo 3 vigente desde 1946 permitía a los establecimientos particulares impartir educación en cada uno de los niveles educativos; para ello debían obtener una autorización del Estado, pero debía ser laica la que se impartiera en preescolar, primaria, secundaria, formación de maestros y para obreros y campesinos. La autorización conferida por los poderes públicos a los particulares podía ser negada o revocada sin posibilidades de interponer algún recurso. En última instancia era el Estado quien tenía el control sobre todas las actividades educativas, y esto también incluía la orientación y los contenidos que se debían seguir tanto en instituciones educativas públicas como en las escuelas privadas. Por esta medida, la Unión de Padres de Familia sostenía que como las escuelas del Estado y las particulares debían ser laicas, de acuerdo a la legislación, se negaba el derecho de los padres de familia a escoger el tipo de educación para sus hijos acorde a sus convicciones éticas y morales.

Los cambios en la legislación educativa evidencian un nuevo giro respecto a cómo se debía entender la educación laica; no sólo era un cambio de forma sino también de fondo, ya que ahora los cuestionamientos giraban en torno al papel de los padres de familia y de los tutores.

Al mismo tiempo se puede apreciar un desplazamiento del Estado como rector y un fortalecimiento de los particulares para impartir educación en todos sus tipos y modalidades; estos cambios se dieron en dos momentos importantes y con dos reformas constitucionales al artículo 3. El primer cambio importante consistió en la reformulación de la fracción III de este artículo que establecía que:

III. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación prima-

ria, secundaria y normal (y a la, de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y a campesinos) deberá obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno.

La parte del artículo tercero que se discutió más fue precisamente la que terminaría por ser omitida, permitiendo así que los particulares pudieran apelar o interponer un recurso jurídico en contra de las resoluciones emitidas por las autoridades educativas que afectaran sus labores. El debate legislativo se centró en derogar o no la facultad del Estado para negar o revocar la autorización a los particulares de impartir educación: es decir, ahora los particulares podrían interponer recursos administrativos en contra cualquier disposición de las autoridades educativas. Aún cuando el Estado siguió teniendo control respecto a las disposiciones legales, lo cierto es que ahora los particulares podían interponer recursos administrativos para expresar su inconformidad.

Durante esta misma reforma, también se derogó la fracción V del artículo 3, que establecía la facultad del Estado para retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares. Como se puede apreciar hay un repliegue de la figura estatal y un mayor fortalecimiento de los particulares en el terreno educativo.

Por otra parte, una de las críticas que más se expresaron en las participaciones ante el pleno del Congreso fue que en ninguna parte del texto del artículo 3 se garantizaba el derecho de los padres de familia o tutores de escoger el tipo de educación para sus hijos de acuerdo a sus convicciones éticas y/o morales; no obstante, habría que preguntarse hasta qué punto este tipo de argumentos representaban realmente a los padres de familia o bien a una fracción disidente de corte religioso católico.

Durante este periodo de debates, la Unión Nacional de Padres de Familia desplegó un comunicado en el que se oponía de manera tajante a las restricciones impuestas en las fracciones IV y V del artículo 3, pues consideraban que estas disposiciones estaban en contra de las actividades educativas en los planteles particulares y estimaban que era una

medida excluyente, restrictiva y además había un estado de indefensión del individuo que, desde su perspectiva, posibilitaba cualquier tipo de arbitrariedad y de intimidación.⁴⁰

El diputado Jorge Zermeño Infante, del PAN, expresó que la educación tenía especial relevancia por el contenido ideológico y la orientación que a través del tiempo el régimen ha postulado en este ámbito. Aseguró que el PAN seguiría insistiendo para incorporar plenamente a la legislación el derecho preferente de los padres de familia para educar a sus hijos de acuerdo a sus principios y convicciones, lo que en múltiples países es práctica común, como un derecho de los padres en la educación que se imparte por el Estado. Según Zermeño, la razón de esto se encuentra en la naturaleza misma de las personas, en la voluntad de los padres que pretenden transmitir en sus hijos valores morales y culturales que consideran importantes para su desarrollo integral. Respecto a la educación secundaria obligatoria como responsabilidad del Estado y de los padres de familia, tanto en el artículo tercero como en el 31 constitucional, el diputado panista advirtió que este propósito era saludable, en la medida en que se impulsara una mayor participación social, que podía a corto plazo dar cabal cumplimiento a este derecho.

Desde el momento que se presentó al pleno del Congreso el dictamen de reforma al artículo 3, los diputados del PRI se mostraron solidarios y apoyaron cabalmente que las propuestas del presidente fueran aprobadas. El legislador Juan Antonio Nemi, del PRI, planteó que la responsabilidad de su partido era en favor de la modernización de las relaciones entre el Estado-Iglesia. Diputados del PAN como José Francisco Paoli pugnaron por dar paso a la construcción de un tiempo más plural y establecer relaciones más justas del Estado mexicano con la Iglesia católica.⁴¹

Desde luego, también hubo legisladores de partidos políticos «opositores», pero que en sus participaciones avalaron los cambios a la

⁴⁰ Unión Nacional de Padres de Familia, Miembro de la Unión Iberoamericana de Padres de Familia, «Análisis de la iniciativa de reformas a los artículos tercero y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos», noviembre de 1992, en Honorable Congreso de la Unión, *Información sobre el artículo 3 constitucional*, Cuadernos de Apoyo 11.

⁴¹ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Derechos del pueblo mexicano, México a través de sus constituciones* (México: Miguel Ángel Porrúa/Cámara de Diputados LVII legislatura, 2000), 625.

Constitución, como el entonces diputado Francisco Laris del PARM, quien, al hacer referencia a la democracia, la libertad del ser humano y la libertad religiosa, consideró que no había peligro en el hecho de que existiera participación de grupos religiosos y ministros de culto en la educación.

Al tiempo de los debates surgieron desacuerdos entre correligionarios de los partidos opositores sobre todo del PFCRN. Por ejemplo, el diputado Javier Centeno Ávila expresó que: «no tiene nada de modernizador retornar a la educación confesional», y añadió que si se aceptaba la iniciativa del presidente la Iglesia católica buscaría en forma más abierta la hegemonía política. En tanto, Adolfo Kunz, del mismo partido, señaló que de aprobarse la reforma a la educación «habremos alcanzado la consolidación de varias de las más preciadas libertades del hombre [...] sin prejuicios ni rencores, con equidad y conservando la memoria para evitar cometer los mismos errores».⁴² Por ello, y en vista de que el dictamen coincidía con las posiciones del liberalismo social defendidas por el PARM, su partido votaría en favor de la iniciativa.

Desde un punto un tanto diferente, Jorge Tovar Montañez, del Partido Popular Socialista, afirmó que era falso que en México no hubiera libertad educativa para que los padres de familia en su conjunto pudieran educar a sus hijos de acuerdo a sus convicciones éticas y/o morales. Desde esta perspectiva afirmó que:

Los conceptos evolucionan, las ideas evolucionan, cambian y el concepto de laicismo en el que tenemos que insistir, es un concepto de laicismo no neutro, el laicismo que plantean los maestros, algún grupo de maestros del partido oficial en un documento que hicieron público. Un laicismo comprometido, un laicismo que llegue al conocimiento científico, no un laicismo inocuo, neutro.⁴³

⁴² Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Derechos del pueblo mexicano, *México a través de sus constituciones*, 649.

⁴³ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Derechos del pueblo mexicano, *México a través de sus constituciones*, 797.

Sobre los contenidos educativos

La fracción III del artículo 3 de la Constitución de 1946 establecía que los particulares debían cumplir con los planes y programas oficiales. Con la reforma al artículo 3 constitucional en 1993, además de establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, también se modificó el control de los contenidos educativos; ahora estarían determinados por el ejecutivo federal y éste consideraría la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.

Los núcleos de las discusiones en el Congreso de la Unión giraban en torno a *quien* debía fijar los contenidos educativos, bajo *qué* principios filosóficos debía apoyarse su orientación, y sobre todo en *qué* niveles educativos. En consecuencia, la iniciativa comprendía incorporar al artículo 3 la facultad del ejecutivo federal para determinar los planes y programas de estudio, que deberían ser observados y aplicados en toda la República, en los ciclos de educación primaria, secundaria y normal. No obstante, como en cualquier debate parlamentario, se presentaron posturas diametralmente opuestas, en este caso en lo relativo a los contenidos en la educación básica y como debían entenderse respecto al carácter laico.

Los debates condujeron a negar la laicidad educativa no sólo en el ámbito de lo privado sino también en el ámbito de las escuelas públicas. La impartición de contenidos educativos obligatorios, tanto para la educación pública como para la privada en toda la educación básica, era percibida entre algunos los legisladores —sobre todo de PAN— como un grave error que minaba los derechos de los padres de familia y tutores a una educación acorde a su orientación moral; por tanto, se denunciaba en tribuna que esto representaba un menoscabo a la libertad de enseñanza.

Pues bien, la fracción I del artículo 3 establecía que la educación *debía ser laica*, y por tanto también ajena a cualquier doctrina religiosa: aunque los particulares pudieran dedicarse a la labor educativa, esta debía ser laica. De igual forma, los planteles particulares debían cumplir con lo estipulado en la fracción II, la cual refería que la educación mexicana debía orientarse a la formación integral del ser humano en la de-

mocracia, el nacionalismo y el aprecio a la dignidad e integridad de la persona, pero también acatar los planes y programas oficiales determinados por el ejecutivo federal.

Al considerar que no era del todo claro que tanto los contenidos educativos como los planes y programas debían ser de carácter laico, los diputados del PFCRN, Abundío Ramírez Vázquez, Demetrio Hernández Pérez y Manuel Terrazas, propusieron que se añadieran los siguientes términos:

Para dar pleno cumplimiento de lo dispuesto en el segundo párrafo y en las fracciones I y II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República; para tales efectos el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

Es perceptible que esta iniciativa de los diputados del PFCRN de reforma constitucional centralizaba aún más la enseñanza; desde luego había algunos matices de considerar la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, pero en el último caso la decisión era del ejecutivo federal. Las implicaciones eran que aun los particulares debían sujetarse a lo estipulado en la Fracción I, es decir, mantener una educación de carácter laico. Esa propuesta se quedó en el aire al pasarse a discutir otros problemas.

Posteriormente el debate se centró en derogar o no la obligación de los centros de educación particular de impartir una educación laica. El diputado del PAN José Francisco Paoli Bolio, en consonancia con los planteamientos de su partido expresó que:

Este es un punto central de la discusión. Nosotros proponemos congruencia entre lo que ocurre en la familia y lo que ocurre en la escuela. No por individualidades porque sería atomizar al infinito esta cuestión, pero sí especificándose opciones por las que puedan los padres de familia tener distintas alternativas. La separación de lo que sería la enseñanza en la familia, que Cesáreo nos refería como la enseñanza de la fe, de la religión y

de las tradiciones, para luego tener una enseñanza que contradice, que rompe con lo que en la familia se estableció, es precisamente uno de los problemas centrales que se han resuelto en naciones modernas y se aplican hoy soluciones para resolverlas en Bélgica, en Canadá y en otros estados, y no solo son paisajes rousseauianos, son opciones de educación que se han montado en estos países. Si no se establece una suerte de esquizofrenia porque al educando en la familia se le dice una cosa y otra cosa se le apunta en la escuela, este es el problema de incongruencia que pretendemos resolver.⁴⁴

Las discusiones se centraron en las mismas problemáticas cuando la iniciativa presidencial paso a discutirse en la Cámara de Senadores. El senador Porfirio Muñoz Ledo, del PRD, argumentó que las reformas propuestas por el entonces presidente Salinas convertían en letra muerta la obligación impuesta a los particulares de cumplir con los planes y programas oficiales, ya que, al no verse obligados a respetar la obligación de mantener el carácter laico de los mismos, podían impartir educación acorde a sus propios ideales educativos, y en este sentido se creaba una dualidad en el Sistema Educativo Mexicano, ya que por un lado se mantenía la educación laica en la escuela pública y por otro lado se permitía la educación religiosa en los planteles de educación particular.

Sobre la educación religiosa en las escuelas privadas

Todas las instituciones privadas debían sujetarse a lo establecido por el Estado, de tal forma que la propuesta consistió en que en la enseñanza privada no existiera la obligación de que éste tipo de educación se mantuviera por completo ajena a cualquier doctrina religiosa pudiendo adquirir abiertamente un carácter confesional.

Con la derogación de la fracción IV se dio entrada a la participación de agentes religiosos en la educación privada. El texto educativo no llega a establecer como tal un incentivo para que los actores religiosos

⁴⁴ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Derechos del pueblo mexicano, *México a través de sus constituciones*, 964.

puedan brindar, dirigir o incluso apoyar servicios educativos, sino que por la omisión de estas restricciones se entiende que ahora es posible que se imparta educación religiosa en las escuelas privadas. Considerando la magnitud de la reforma propuesta, Hildebrando Gaytán Márquez, del Partido Popular Socialista, señaló que:

Se está rompiendo la estructura del artículo 3. Para dejar que las escuelas particulares puedan impartir educación religiosa, so pretexto de que se amplía la libertad de esas escuelas y más aún de que se concede este tipo de educación que ha exigido la iglesia católica, en este caso esta medida que está haciendo el Partido Revolucionario Institucional, sí otorga libertad, amplía la libertad a las escuelas particulares para que establezcan la religión, pero quienes van a pagar el costo de esta medida son los niños de México, son los jóvenes del país. Se está haciendo una escisión dentro de la sociedad.⁴⁵

Algunas de las acusaciones en tribuna no sólo referían a la complicidad de legisladores del PAN y del PRI para derogar restricciones y candados a la participación religiosa en escuelas privadas, también se denunció que había francas violaciones a la Ley y así lo expresó Juan Campos Vega, del Partido Popular Socialista, quien cuestionaba sí:

¿Ha respetado la jerarquía eclesiástica estos preceptos fundamentales de la Constitución de nuestro país? ¿Los ha cumplido alguna vez? El hecho es que aun con la prohibición expresa de la ley, existen en México infinidad de escuelas particulares donde se imparte educación religiosa en educación elemental secundaria.⁴⁶

De igual forma, se escucharon voces en tribuna que pugnaban por la actualización del marco jurídico mexicano ya que lo consideraban

⁴⁵ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Derechos del pueblo mexicano, *México a través de sus constituciones*, 804.

⁴⁶ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Derechos del pueblo mexicano, *México a través de sus constituciones*, 584-585.

como anacrónico; tal es el caso de la participación del diputado Rodolfo Echeverría del PRI quien señaló que:

Lograr la separación entre el Estado y las iglesias, la libertad de conciencia, la tolerancia de cultos y finalmente el predominio del Estado, obligó a veces a la decisión imperativa, a la separación tajante, al desconocimiento de la existencia jurídica de las otras partes del conflicto, a la promulgación de severas restricciones públicas y privadas, a la imposición de límites que fueron en su tiempo tan razonables como necesarios. Sólo que en todo esto estamos hablando de historia.⁴⁷

Desde el punto de vista de Echeverría, hablar de historia sólo tenía que ver con lo sucedido en el pasado y que por lo tanto ya no tenía vigencia. Una fracción considerable de diputados del PRI, entre los que destacan Luis Moreno Bustamante, Jesús Sarabia Ordoñez, Moisés Armenta Vega, Eloy Gómez Pando, Eduardo Cristerna y Benjamín González Roaro, sostuvieron que la educación debía permanecer bajo el control del Estado, y sólo para la educación pública conservar el carácter laico ya que:

El laicismo representa la incorporación a la Constitución de un principio del que no debe de sustraerse a la educación pública en una sociedad de individuos dotados de iguales libertades, en la que se reconoce y promueve la pluralidad filosófica y religiosa. El laicismo en la educación pública privilegia la adquisición del conocimiento por la vía científica, cuestionando la realidad, sin imponer verdades absolutas, buscando siempre las verdades relativas a través de la crítica, exaltando los valores de la tolerancia y de la racionalidad.⁴⁸

A pesar de su apología del laicismo, en realidad los diputados priistas estaban apoyando de una manera acrítica y gregaria la iniciativa del presidente.

⁴⁷ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Derechos del pueblo mexicano, *México a través de sus constituciones*, 587.

⁴⁸ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Derechos del pueblo mexicano, *México a través de sus constituciones*, 784.

CONSIDERACIONES FINALES

La reforma del Estado propuesta por el presidente Salinas tuvo como objetivo emprender cambios acordes a los retos que imponía el neoliberalismo económico. Para ello emprendió una serie de ajustes y privatización de empresas estatales. Estos cambios replantearon sus políticas sociales y es claro que el tema de la educación fue clave para afrontar dichos retos. El gobierno salinista respondió a las presiones ejercidas por la Iglesia católica en un contexto de reanudación de las relaciones diplomáticas con El Vaticano, que actuaba en alianza con los grupos empresariales políticamente conservadores. Y a la vez atendía las demandas históricas de la Unión Nacional de Padres de Familia, brazo secular de la propia Iglesia desde 1917, exigiendo la libertad de enseñanza en las escuelas privadas. Pero a la vez, con la apertura de las escuelas a la enseñanza religiosa de varios credos, abrió un nuevo nicho para el fortalecimiento de la inversión empresarial en el sector educativo, en una coyuntura de «adelgazamiento» del Estado, de restricciones presupuestales en la educación, y de cuestionamiento mediático a la calidad de la educación pública. Esto sería más evidente en los años que siguieron a la reforma, que rebasan los límites de este trabajo.

Por lo que respecta al objetivo de este artículo, quedó claro que después de un intenso debate entre legisladores de partidos opuestos, el 28 de enero de 1992 se publicó en el diario oficial la reforma propuesta por el presidente Salinas al artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Al cabo de un año y en el mismo periodo legislativo, se volvió a publicar, el 5 de marzo de 1993, otra reforma al texto del artículo 3 constitucional relativo la educación. Estos dos acontecimientos marcaron un quiebre en la política educativa mexicana ya que ambas reformas implicaron un paso atrás en el modelo de la educación laica prevaleciente en México desde 1917, vigente para las escuelas públicas y privadas. De hecho, durante todo el sexenio presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se reiteraron los argumentos de que era necesario reformar al Estado y actualizar la situación jurídica de las relaciones entre el Estado y la Iglesia; pero no fue hasta el periodo 1991-1994 cuando el ejecutivo federal realizó una serie de propuestas en las que se contemplaba el tema de la educación laica.

Los cambios más importantes en esta reforma constitucional fueron la derogación de la fracción IV, que prohibía la participación en la educación a corporaciones religiosas, ministros de culto, y sociedades ligadas a la propaganda de cualquier credo religioso; la modificación, en la fracción II, del concepto de sectas por el de religiones; y la eliminación de las restricciones a la educación privada señaladas en las fracciones III y IV de ese artículo, brindándoles condiciones más abiertas, más liberales.

Por lo tanto, el cambio fundamental de esta reforma se centró en suprimir las reglas que impedían la participación de la Iglesia católica en el espacio público, abriéndoles más el campo de la educación escolarizada. Después de las reformas constitucionales al artículo 3 en 1992 y 1993 el Estado siguió teniendo cierto control sobre la educación en las instituciones educativas privadas; no obstante, como se vio, la mayor parte de las restricciones que limitaban la participación de la Iglesia católica y de otras corporaciones religiosas en la educación se dirimieron en el debate legislativo.

En cada uno de los debates parlamentarios que se suscitaron durante la LV legislatura relativos a la educación laica y su especificidad en la historia de México, hubo tres temas centrales sobre los cuales giraron todas las participaciones en tribuna: el control de la educación, la definición de los contenidos educativos y la posibilidad de impartir enseñanza religiosa en las escuelas particulares. Al analizar la composición partidista, tanto en la Cámara de Diputados como en la de Senadores, es posible advertir que durante ese periodo se presentaron las condiciones políticas favorables y era el momento preciso en que las relaciones de poder político, económico y religioso se articularon para llevar a cabo una reforma de tal magnitud, pues de lo contrario no hubiera sido posible lograr el consenso requerido para reformar los artículos 3, 5, 24, 27 y 130 de la Constitución considerados por las facciones partidistas de derecha como anticlericales.

Aun cuando muchos políticos y organizaciones sociales celebraron que el presidente Salinas comenzara a hablar de las Iglesias —ahora en plural— y no de la Iglesia, lo cierto es que, en la práctica, la Iglesia católica fue la más beneficiada y que los pronunciamientos de los grupos religiosos minoritarios ni siquiera se hicieron presentes en las dis-

usiones parlamentarias por la reforma educativa. Pareciera a primera vista que la reforma constitucional realizada al artículo 3 no tocaba o alteraba el fundamento laico de la educación, al permanecer todas las instituciones públicas bajo ese régimen; sin embargo, al reestructurar las funciones entre los espacios públicos y privados de la educación y eliminar la fracción IV y parte de la III del artículo educativo, se abrieron las puertas a la enseñanza religiosa, los ministros de culto, los símbolos y el financiamiento de corporaciones religiosas en escuelas privadas, lo que redujo el espacio de laicidad educativa, fenómeno que ha sido identificado en otros trabajos por nosotros como proceso de des-laicización.

El espacio de laicidad educativa es hoy más estrecho que antes de 1993, pero aún puede encogerse o ampliarse nuevamente. Hay clamores de grupos estrechamente ligados a sectores eclesiásticos que pugnan por la inclusión de la enseñanza religiosa —y de los ministros de culto— en la escuela pública, y por la erradicación de temas como la educación sexual y los derechos derivados de la diferencia de géneros, entre otros contenidos escolares. El embate en contra de la educación laica tiene diversas manifestaciones, y una de las más concretas se ha desplegado en las propuestas de leyes y de reformas a la legislación educativa para permitir la enseñanza religiosa en distintos espacios, incluyendo las escuelas públicas. Un gradual proceso de «deslaicización educativa», que incluyera la enseñanza religiosa y que segmentara a las poblaciones infantiles según sus creencias, podría afectar el aprendizaje de la tolerancia, el respeto a la diversidad, las prácticas democráticas, la formación ciudadana, la consolidación de espacios públicos plurales y obstaculizar el acceso a una educación integral. Por nuestra parte, consideramos que el debate sobre los regímenes de laicidad debe continuar, y seguirse discutiendo y argumentando en torno a la potencialidad de espacios de laicidad en todas las instituciones de educación formal como espacios plurales de convivencia, de formación en el respeto a la otredad, de reconocimiento al derecho a pensar diferente, a la diversidad de opiniones y creencias religiosas o la ausencia de tales creencias.

Notas sobre los autores

ADELINA ARREDONDO es doctora en ciencias sociales, investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Ha sido miembro de los Comités Ejecutivos de International Standing Conference of History of Education (ISCHE), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Coordinó el grupo internacional «Gender and education». Actualmente coordina el Grupo Permanente Internacional, «Historia de la educación laica», asociado a ISCHE. Ha colaborado en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma del Estado de Chihuahua, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Toronto, la Universidad de Windsor, la Universidad de Valencia, el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas de Francia (INRP), la Universidad de Lille, la Universidad de la Picardie, la Universidad de Estambul, entre otras instituciones. Ha conducido un centenar de cursos de licenciatura, seminarios de posgrado, dirigido 36 tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Ha presentado conferencias magistrales y numerosas ponencias en congresos y otros foros académicos, publicado más de ochenta artículos y capítulos de libros y ocho libros sobre temas relacionados con historia de la educación, formación docente, las políticas y los sistemas educativos y sobre educación laica.

ALEJANDRO ORTIZ CIRILO es doctor en educación y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es autor del libro *Laicidad y reformas educativas en México (1917-1992)*, publicado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Fue reconocido como investigador visitante de la Biblioteca Nacional de Maestros en Buenos Aires, Argentina. Ha sido asistente de investigación en el Centro de Estudios Sociológicos (CES) de El Colegio de México (COLMEX), y ha presentado diversos trabajos en eventos académicos en México y en el extranjero, relacionados con el tema de la educación laica en México y América Latina.

REFERENCIAS

- Alemán Sandoval, Arturo *et al.* *Estudio sobre el proceso legislativo federal en México*. México: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República, 2010.
- Arredondo, Adelina. «De la educación religiosa a la educación laica en el currículum oficial de instrucción primaria en México (1821-1917)». *Espacio, Tiempo y Educación* 4, no. 2 (2017): 1-x. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.192>
- Arredondo, Adelina y Roberto González. «De la secularización a la laicidad educativa en México». *Historia de la Educación. Anuario. Publicación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* 15, 2. (2014): 140-167.
- Bremauntz, Alberto. *La educación socialista en México (antecedentes y fundamento de la reforma de 1934)*. México: Rivadeneira, 1943.
- Cadena-Roa, Jorge y Miguel Armando López Leyva (comps.). *El PRD: orígenes, itinerarios, retos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Sociales/Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2013.
- Castro, Pedro. *Las políticas salinistas: balance a mitad de sexenio (1988-1991)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 1993.
- Delhumeau, Antonio. *México: realidad política de sus partidos*. México: Instituto Mexicano de Estudios Políticos A.C., 1977.
- Elizondo Mayer-Serra, Carlos. «El Estado mexicano después de su reforma». *Política y gobierno* II, no. 1 (1995): 95-113.
- Fazio, Carlos. *Samuel Ruíz. El caminante*. México: Espasa Calpe, 1994.
- González, Roberto, Lucía Rivera y Marcelino Guerra. *Anatomía política de la reforma educativa*. México: UPN, 2017.
- González, Roberto y Adelina Arredondo. «1861: la emergencia de la educación laica en México». *Historia Caribe* XII, no. 30 (2017): 25-49.
- Islas y Bustamante, Nicolás. *Colección de Leyes, Decretos, Reglamentos y Disposiciones sobre Instrucción Pública Vigentes en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California*. México: El libro diario, 1893.
- Jablonska, Alejandra. «Modernización educativa y ética de la productividad: ejes del nuevo modelo de desarrollo». *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 39, no. 157 (1994): 91-111.
- Loeza, Soledad. *El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994 oposición leal y partido de protesta*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Loyo, Aurora (coord.). *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/Plaza y Valdés Editores, 1997.

- Ortiz Cirilo, Alejandro. «La deslaicización educativa: el debate en el Congreso de la Unión y la reforma de 1992». Máster diss., Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2014.
- Pérez Méndez, Marco Aurelio. «La Unión Nacional de Padres de Familia y la oposición a la política educativa del Estado revolucionario: 1917-1940». En *Representaciones y prácticas sociales. Visiones desde la historia moderna y contemporánea*, editado por Rodrigo Laguarda (Coord.), 131-165. México: Instituto Mora, 2013.
- Salinas de Gortari, Carlos. *Diálogo Nacional. Revista de la consulta popular, Educación*. México: Partido Revolucionario Institucional, Instituto de Estudios Políticos, Económicos y Sociales, 1987.
- Sánchez Medal, Ramón. *La presencia de Juan Pablo II en México y las relaciones Iglesia-Estado*. México: Grupo Promoval, 1992.
- Staples, Anne. *Educación: panacea del México independiente*. México: Ediciones el caballito, 1985.
- Torres Septién, Valentina. *La educación privada en México 1903-1976*. México: El Colegio de México/Universidad Iberoamericana, 1997.
- Vázquez, Josefina Zoraida. «La modernización educativa (1988-1994)». *Historia Mexicana* XLVI, no. 4 (1996): 927-952.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA &

The professionalization of the Spanish economy

Obdulia Torres González[§]

Fecha de recepción: 23/03/2018 • Fecha de aceptación: 04/07/2018

Resumen. Este artículo analiza las causas del tardío proceso de profesionalización de la economía española utilizando la teoría de rasgos de sociología de las profesiones. Para ello se aborda el estudio de las asociaciones profesionales y sociedades científicas de la época, los esfuerzos de los titulados mercantiles por controlar los estudios universitarios de economía y los paradigmas ideológicos dominantes dentro del grupo de economistas, como factores que contribuyen a la profesionalización. Las conclusiones apuntan a considerar el lapso temporal como dos procesos separados por la guerra civil. Antes de 1936, los factores que más importancia tienen en el proceso de profesionalización son la oposición de las escuelas de comercio y la falta de un sistema de educación superior. Tras la guerra, los factores fundamentales son: la ausencia de un mercado profesional, la falta de la estima social necesaria para el reconocimiento de la experticia y la ausencia de una ideología profesional.

Palabras clave: Profesionalización; Teoría de rasgos; Asociaciones profesionales; Sociedades científicas; Ideología; Guerra civil española; Ciencia política.

Abstract. *In this article we analyze the reasons for the late process of professionalization of the Spanish economy using the traits approach of the sociology of professions. We examine the following factors contributing to the professionalization process: professional associations, learned societies, the effort by chartered accountants to control economic studies at the university level and the dominating ideological paradigms within the group of economists. The conclusions suggest considering two separate time courses, delimited by the civil war. Prior to 1936, the most important*

[§] Este artículo se ha realizado en el marco del Proyecto de I+D «La frontera entre ciencia y política y la ciencia en la frontera: la ciencia española, 1907-1975», FFI2015-64529-P (MINECO/FEDER), y del Programa María Rosa Alonso del Cabildo de Tenerife.

[§] Universidad de Salamanca. Departamento de Filosofía, Lógica y Estética. Facultad de Filosofía. Campus Unamuno, Edif. FES. 37007 Salamanca. España. omtorres@usal.es

factors for the professionalization process seem to be the opposition of the chartered accountants and the lack of a university level educational system. After the war, the fundamentals factors are the lack of: (1) a professional market; (2) the social esteem necessary for the acknowledgement of the expertise and (3) a professional ideology.

Keywords: *Professionalization; Traits approach; Professional associations; Scientific societies; Ideology; Spanish civil war; Science-policy.*

INTRODUCCIÓN. LA TARDÍA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ECONOMÍA EN ESPAÑA

En este artículo se aborda el proceso de profesionalización de la economía española. Fue este un proceso singularmente tardío en relación al contexto internacional. Por ejemplo, la primera facultad de economía se crea en España en 1943 mientras la London School of Economics fue creada en 1895 y otorgó sus primeros títulos en 1902. A.W. Coats,¹ en su análisis de la profesionalización de la economía en Reino Unido, sitúa a David Ricardo y a los ricardianos como los primeros economistas profesionales, mientras en España la primera promoción de economistas, que se licencia en 1947, todavía no cuenta con el suficiente reconocimiento social como para obtener un empleo como economistas en el sector privado.² Se trata pues de indagar en las causas de esa tardía profesionalización. Para ello se utiliza la teoría sociológica de los rasgos, por medio del cual se caracteriza a una profesión a través del conjunto de rasgos o características que deben cumplirse o deben estar presentes en ella.³ Se trata de cuestiones como: formación especializada, un cuerpo de conocimientos y habilidades exclusivo, reconocimiento social de la experticia, etc. El presente trabajo analiza si esos rasgos estaban presentes en la época en que la profesionalización de la economía española debería haberse producido. Para ello se aborda el estudio de las

¹ Alfred W. Coats, *The Sociology and Professionalization of Economics. British and American Essays* (London & New York: Routledge, 2005).

² Enrique Fuentes Quintana, «El nacimiento de una profesión», en *La Economía como Profesión*, ed. Enrique Fuentes Quintana (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2004), 7-126.

³ Harold Wilensky, «The Professionalization of Everyone» *American Journal of Sociology* 70, no. 2 (1964): 137-158; Michael Burrage, Konrad Jarausch & Hannes Siegrist, «An actor-based framework for the study of professions», citado en Thomas Brante, «Professions as Science-Based Occupations», *Professions & Professionalism* 1, no. 1 (2011); Elliott Freidson, *Professionalism. The third logic*, (Cambridge: Polity Press, 2001).

asociaciones profesionales y sociedades científicas de la época, los esfuerzos de los titulados mercantiles por hacerse con los estudios de economía de nivel universitario, las dificultades en la consolidación de estos estudios y los paradigmas ideológicos dominantes dentro del grupo de economistas.

Este trabajo es importante dado que no solo aborda secuencialmente un proceso histórico, intentando dilucidar sus causas, sino que trata diversas cuestiones de la relación entre ciencia y política y entre factores internos y externos en el ámbito epistemológico. Respecto al primero, dado que el proceso de profesionalización tiene mucho que ver con la aceptación del papel del grupo profesional como experto. En referencia al segundo se indaga en el cuerpo de conocimiento sistematizado y exclusivo de una determinada comunidad científica, ya que ese cuerpo de conocimiento será condición necesaria del proceso de profesionalización. Se analizan igualmente los procesos institucionales previos, e igualmente necesarios, a la profesionalización, las asociaciones existentes, sus requisitos de acceso, sus órganos de difusión, etc.

Como conclusión se señala que la práctica totalidad de los rasgos se hallaban presentes en el periodo de tiempo abordado. Ahora bien, los factores que explican la falta de profesionalización antes y después de la guerra civil son distintos. En el periodo previo a la guerra civil el factor determinante es la falta de educación reglada universitaria. Tras la guerra, cuando ya se contaba con dicha educación, la explicación se inclina por la ausencia de un mercado, la falta de un paradigma ideológico y la ausencia de reconocimiento social.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA: ELEMENTOS DEL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN

La primera cuestión a resolver es qué diferencia una profesión de otras actividades u ocupaciones no profesionalizadas. Las definiciones son amplias y muchas veces ambiguas, pero fundamentalmente se refieren a un conjunto de rasgos que un grupo determinado cumple o detenta. Por ejemplo, Wilensky afirma:

Cualquier ocupación que quiera ejercer autoridad profesional debe encontrar una base técnica para ello, afirmar una jurisdicción

dicción exclusiva, ligar habilidades y jurisdicción a estándares de formación y convencer al público de que sus servicios son los únicos dignos de confianza.⁴

De esta definición podemos extraer una serie de elementos que deben estar presentes en un grupo profesional:

1. Un cuerpo de conocimientos especializados y exclusivos.
2. Algún sistema que acredite esos conocimientos.
3. Algún tipo de institución o regla que regule la entrada y mantenga la escasez.
4. Un reconocimiento social de la experticia que se traduzca en estima social y, por tanto, en recompensas económicas.

A estos elementos además los autores añaden:

1. El ideal de servicio.⁵
2. La existencia de un mercado profesional.⁶

Esto es lo que se ha denominado el enfoque o el modelo de rasgos (*traits approachment or taxonomic approach*); es decir, la caracterización de una profesión a través de un conjunto de características que deben cumplirse o deben estar presentes en ella. Hay otras listas aparte de la arriba mencionada. Por ejemplo, en 1990 Burrage, Jarauscha y Siegrist publicaron la siguiente lista:

1. Es una ocupación liberal (no manual) a tiempo completo.
2. Establece un monopolio en el mercado de trabajo para servicios expertos.
3. Se caracteriza por el autogobierno o la autonomía.
4. La capacitación es especializada y sin embargo también sistemática y académica.

⁴ Wilensky, «Professionalization», 138.

⁵ Wilensky, «Professionalization».

⁶ Magali Larson, *The rise of professionalism* (Berkeley: University of California Press. 1977).

5. Los exámenes, diplomas y títulos controlan la entrada a la profesión y además sancionan el monopolio.
6. Las recompensas de sus miembros, tanto materiales como simbólicas, están ligadas no sólo a la competencia profesional y ética del trabajo, sino también a la creencia de sus contemporáneos de que su experticia es de especial importancia para la sociedad y el bien común.⁷

En 2001 Elliott Freidson⁸ propone a su vez un tipo ideal de profesión con los siguientes elementos:

1. Un cuerpo de conocimientos y habilidades reconocido oficialmente, basado en conceptos y teorías abstractas.
2. Una división del trabajo controlada profesionalmente.
3. Un mercado de trabajo también controlado profesionalmente que requiere credenciales de entrada y de movilidad profesional.
4. Un programa de formación que produce esas credenciales.
5. Una ideología al servicio de algún valor trascendente que se define por el deseo de hacer un buen trabajo más que por la recompensa económica.

Es más, autores como Wilensky⁹ defienden no sólo esta aproximación taxonómica, sino la existencia de un proceso de profesionalización en el sentido de una secuencia típica de eventos. Estos eventos serían: en primer lugar, se convierte en una ocupación a tiempo completo; en segundo lugar, se institucionaliza la formación educativa; en tercero, se crea la formación universitaria; a continuación, se crean las asociaciones profesionales locales seguidas de las asociaciones profesionales nacionales; seguidamente se otorgan licencias estatales para el ejercicio de la profesión; y finalmente, se formula un código deontológico. De forma que cualquier ocupación se transforma en profesión a través de esta secuencia.

⁷ Burrage, Jarausch & Siegrist, «An actor based», citado en Thomas Brante, «Professions as Science-Based Occupations», *Professions & Professionalism* 1, no. 1 (2011): 5.

⁸ Freidson, *Professionalism*.

⁹ Wilensky, «Professionalization,» 142-146.

En el intento de definir una profesión muchos autores se oponen a este enfoque, bien porque no hay un acuerdo acerca de qué rasgos son los definitorios, o qué peso debe darse a cada uno, o si son condiciones necesarias o suficientes a la hora de definir una profesión, etc. Pero es cierto que la mayoría de los rasgos son comunes a todas las listas y definiciones, y que su aplicación a un caso histórico puede ayudar a dilucidar la pertinencia del enfoque y la importancia, al menos cualitativa, de los distintos rasgos. No pretendemos usar el enfoque de rasgos para distinguir un grupo profesional del que no lo es, sino para profundizar en el proceso de profesionalización, o más bien la falta de él, en la economía española.

Dentro de las consideraciones metodológicas es pertinente señalar cuál es el grupo objeto de estudio, es decir, aquel susceptible de profesionalización. Durante las primeras décadas del siglo xx existe en España una nómina de economistas reducida pero perfectamente definida. Son en su mayor parte los catedráticos de Economía Política de las facultades de Derecho, algunos otros ubicados en las facultades de ingeniería y escuelas de veterinaria,¹⁰ economistas en diversas asociaciones y sociedades, donde actúan como consejeros, y finalmente, los que desempeñan puestos de asesores gubernamentales para distintos organismos y Ministerios. Este último punto es importante dado que avala el componente ideológico de servicio público que aparece prácticamente en todas las listas, y el reconocimiento social de la experticia que se traduce en recompensas económicas. Por ejemplo, Flores de Lemus trabaja en el Ministerio de Hacienda, Germán Bernacer y Olegario Fernández Baños en el Servicio de Estudios del Banco de España, Gabriel Pardo también en el Ministerio de Hacienda, así como Enrique Rodríguez Mata; Rodríguez Mata, Bernacer y Fernández Baños habían tenido cargos en el Banco de España y fueron consejeros de CAMPSA. Vidal y Guardiola fue asesor económico de la Diputación de Barcelona. Zumalacárregui asesor del Ministerio de Fomento, Perpiñá Grau fue el artífice del Centro de Estudios Valencianos, etc. Además, según San Andrés Corral:

Esta actitud reflejaba la concepción de la economía como una ciencia aplicada, pensada para resolver los problemas eco-

¹⁰ Mauro Guillén, «El sistema de profesiones: el caso de las profesiones económicas en España», *REIS* 59 (1992): 245.

nómicos y alejada de especulaciones teóricas más o menos desconectadas de la realidad.¹¹

Esto a su vez nos permite calificar a estos economistas como profesionales y no como practicantes de una disciplina científica, dado que en este último caso no hay un proceso de profesionalización.¹² En el caso de la economía española habría que distinguir si eran economistas o profesores de universidad. El hecho de que actuaran como asesores del gobierno, principalmente en el Ministerio de Hacienda o asociaciones como el Servicio de Estudios del Banco de España, parece inclinar la balanza hacia su consideración como profesionales y no como científicos. Un factor adicional que apoya esta idea era el carácter práctico de los trabajos de este grupo de economistas que buscaba una aplicación de los principios económicos a la economía española real, ya que, tal como señala Wilensky,

donde una disciplina científica tiene un segmento sustancial de sus adherentes comprometidos con el trabajo aplicado se suelen satisfacer los requisitos de una profesión.¹³

La inspiración de este trabajo viene del capítulo de A.W. Coats «Economic as a Profession»,¹⁴ donde el autor analiza la profesionalización de la economía británica y americana utilizando el enfoque de rasgos y la lista proporcionada por G. Harries-Jenkins. Este distingue cinco tipos de elementos en el proceso de profesionalización: los elementos estructurales, vinculados a las asociaciones profesionales; los de actividad, donde se incluyen los fines del grupo y el conocimiento y técnicas especializadas de sus miembros; los educacionales, los ideológicos y los con-

¹¹ Javier San Andrés, «La economía y el derecho mercantil en la universidad nacional católica», en *La universidad nacional católica. La reacción antimoderna*, eds. Luis Enrique Otero Carvajal et al. (Madrid: Dykinson, 2014), 901.

¹² «Una ciencia, en contraste con una profesión, no tiene clientes excepto, en última instancia, la sociedad, y los jefes, si los hay, son a menudo indeterminados. El principal público para un científico son sus propios compañeros que pueden juzgar su competencia, el principal público para un profesional es el cliente o empleador, que normalmente, no puede juzgar la competencia»: Wilensky, «Professionalization», 141.

¹³ Wilensky, «Professionalization», 141.

¹⁴ En Coats, *The Sociology and Professionalization of Economics*. 214-226.

ductuales.¹⁵ La subdivisión de estos elementos tal como se indica en la nota al pie proporcionan la caracterización más sistemática de todas las encontradas para abordar el proceso de profesionalización de la economía española. En lo que sigue abordaremos este proceso, con ocasionales incursiones en el proceso de profesionalización de la economía británica con fines más contextuales que comparativos.

Es cierto que, como afirma Coats en su análisis de la profesionalización de la economía en Gran Bretaña, una profesión no es un fenómeno estático, identificable por un conjunto de reglas, la profesionalización es un proceso dinámico.¹⁶ Aún así, y como primera aproximación, veremos cuáles son aquellos rasgos que podrían definir una profesión, y en qué medida esos rasgos estaban presentes en la época en que la profesionalización de la economía española debería haberse producido. Las preguntas que tratamos de responder son: ¿Por qué la profesionalización de la economía fue tan tardía en España? ¿Se debe a la ausencia de un mercado profesional o a la falta de una formación específica institucionalizada? ¿No hay reconocimiento social o se carece de un paradigma compartido?

Una vez establecido esto comencemos a examinar los elementos que intervienen en un proceso de profesionalización.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES: LAS ASOCIACIONES PROFESIONALES

Dentro de los elementos estructurales se incluyen: la especialización, definida como la naturaleza exclusiva de la actividad del grupo; la centralización, que se refiere a la localización del mecanismo de sanción de la autoridad; y la estandarización que alude al control de la conducta

¹⁵ Gwyn Harries-Jenkins, «Professionals in organizations» in *Professions and Professionalization*, ed. John Jackson (Cambridge: Cambridge University Press, 1970), 58. Harries-Jenkins subdivide a su vez estas cinco categorías en los siguientes subelementos: elementos estructurales (especialización, centralización y estandarización), elementos conductuales (dimensión espacio temporal, tamaño del grupo ocupacional, recursos del grupo y relaciones del grupo), elementos de actividad (los fines del grupo y el papel de los miembros individuales), elementos educacionales (requerimientos de inteligencia, bases de teoría sistemática, proceso educacional institucionalizado, duración de la educación, coste de la educación), elementos ideológicos (implicación personal, sentido de identidad del grupo, cultura del grupo, estatus, proceso de socialización).

¹⁶ Coats, *The Sociology and Professionalization of Economics*, 215.

profesional. Según Jenkins, los elementos estructurales están directamente ligados a las asociaciones profesionales, dado que para asegurar la exclusividad de la actividad detentan los mecanismos de sanción y el centro de autoridad.¹⁷

De acuerdo con Harries-Jenkins, existen diferentes tipos de asociaciones y su influencia en los procesos de profesionalización sigue un continuo en el que, cuantos más mecanismos de autoridad y más control sobre la conducta existen, mayor es la profesionalización del grupo. Harries-Jenkins distingue siete tipos de asociaciones. En primer lugar, las asociaciones de prestigio. Su contribución a los procesos de profesionalización es escasa, dado que la afiliación a este tipo de asociaciones es dictada por la institución; es una concesión honorífica, pero los individuos no pueden solicitar ser admitidos. En segundo lugar, se ordenan las asociaciones coordinadoras, que se definen como una colectividad de personas que trabajan en un campo de estudio concreto. Su finalidad es proporcionar un espacio para discutir problemas operacionales y ocupacionales. En tercer lugar, tenemos las asociaciones protectoras cuya finalidad es ejercer presión para proteger las condiciones de trabajo y remuneración de sus miembros (ejercen una función similar a la de los sindicatos). A continuación, se agrupan tres distintos tipos de asociación que comparten su carácter educativo: la asociación de estudio, la asociación de cualificación y la asociación de posgraduados. La asociación de estudio engloba a un grupo de individuos que no tiene más que un interés no profesional en la materia. Jenkins pone como ejemplo la Royal Geographical Society o la Royal Statistical Society. Las asociaciones de cualificación y posgraduados tienen, como una de sus principales funciones, examinar y cualificar a las personas que desean ejercer una profesión en el campo de interés. La primera otorga una cualificación primaria. La segunda otorga una cualificación adicional a profesionales que ya son reconocidos como plenamente cualificados. Finalmente llegamos a las asociaciones de registro, en las que sólo pueden llegar a ejercer la profesión aquellos individuos que pertenezcan a la asociación. Esta última detenta los máximos mecanismos de control, dado que la expulsión de la asociación conllevaría la imposibilidad de la práctica profesional. Este tipo de asociación se da en muy escasas

¹⁷ Harries-Jenkins «Professionals», 59.

actividades como la medicina o la abogacía. Más interesantes resultan las asociaciones de estudio. Por tanto, para analizar el peso de los distintos tipos de asociaciones en el proceso de profesionalización, es necesario evaluar tanto los propósitos de la asociación como sus mecanismos de control. Lo que trasciende a la ordenación de Jenkins es que a mayor número de mecanismos de control, mayor contribución a la profesionalización.

Veamos si podemos ordenar las distintas asociaciones españolas en este continuo. Entre las asociaciones de prestigio podemos citar la Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras fundada en 1943.¹⁸ Sin embargo, sólo algunos economistas del periodo entran en esta academia y de forma muy tardía.¹⁹ No obstante, muchos de ellos pertenecen a la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas fundada en 1857.²⁰ Aunque su contribución al proceso de profesionalización es escasa, constituye un germen inicial de asociacionismo.

Dentro de las asociaciones de estudio, tenemos una serie de sociedades de carácter erudito, o sociedades científicas, basadas en gran parte en el modelo británico y americano. Según Coats,²¹ fue la fundación de este tipo de sociedades, que adquirieron un estatus casi profesional, aunque estuvieron abiertas a todo aquel que deseaba pagar la cuota de inscripción,²² las que impulsaron significativamente la profesionalización de la economía en América y Gran Bretaña. Entre esas instituciones cita la American Economic Association (1885) y la British Economic Association, (1890), más tarde (1902) Royal Economic Society. Ambas sociedades tenían sus respectivas revistas: *Economic Jour-*

¹⁸ El Capítulo 2.º, Artículo 4.º de sus estatutos afirma: «El título de Académico Correspondiente podrá concederle la Academia a los españoles o extranjeros que juzgue acreedores a esta distinción por el mérito e importancia de sus trabajos científicos relacionados con los fines de aquélla».

¹⁹ Germán Bernacer en 1960, Luis Olariaga en 1950, Román Perpiñá en 1956; la única excepción es José Larraz que es nombrado académico en 1945. Los datos están tomados de la página web de la Real Academia <https://racef.es/es/racef/la-academia>.

²⁰ Son miembros de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas José M.ª Zumalacárregui, Manuel de Torres, Luis Olariaga, Valentín Andrés Álvarez, José Castañeda y José Larraz.

²¹ Coats, *The Sociology and Professionalization of Economics*, 218.

²² Las razones que apunta Coats son la dificultad de encontrar criterios fáciles de experticia económica, el reconocimiento de la importancia de las contribuciones realizadas por economistas no académicos a la economía británica y, finalmente, el temor a no contar con bastantes fondos para sufragar una revista de alta calidad. Coats, *The Sociology and Professionalization of Economics*, 173

nal y *American Economic Review*. Pese al carácter abierto de ambas sociedades, fueron dominadas por académicos y sirvieron, según el autor, como modelo a sus homólogas en otros países.

En España contamos igualmente con este tipo de asociaciones de estudio, si bien es cierto que se produce una ruptura entre las asociaciones existentes antes y después de la guerra civil. Las asociaciones existentes antes de la guerra eran fundamentalmente: el Institut d'Investigacions Econòmiques, fundado en 1931 por la Diputación de Barcelona, que publica el *Butlletí de l'Institut d'investigacions econòmiques*, el Centro de Estudios Económicos Valencianos y el Servicio de Estudios del Banco de España. El primero tenía como objetivo el análisis estadístico de series económicas a fin de llegar a la obtención de su movimiento cíclico para utilizar esos resultados con fines de previsión.²³ Finaliza sus actividades en torno a 1937. El Servicio de Estudios del Banco de España se creó en 1930, y se dedicaba fundamentalmente al asesoramiento continuado de los directivos del Banco de España. Contaba con tres secciones: una destinada a los estudios económicos, financieros y monetarios, una segunda de traducciones, documentación y biblioteca, y la tercera para preparar la estabilización de la peseta.²⁴ Se interrumpe en 1935 con la escisión del Banco y se restablece en 1940, aunque tras la guerra disminuye su importancia y su personal se reduce a la mitad.²⁵ El Centro de Estudios Económicos Valencianos, se funda en 1929 con el fin de potenciar el estudio de la economía valenciana para contribuir a la creación de un criterio económico valenciano.²⁶

Tras la guerra civil son dos las Sociedades que retoman los estudios de economía, el Instituto de Economía Sancho de Moncada, de-

²³ Jordi Pascual Escutia, «El Institut d'Investigacions Econòmiques. José Antonio Vandellós Solas (1899-1950)», en *La modernización de los estudios de economía*, ed. Enrique Fuentes Quintana (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2001), 765

²⁴ Pablo Martín Aceña, *El banco de Francia, el BPI y la creación del servicio de estudios del Banco de España a principios de la década de 1930* (Madrid: Banco de España, 2006).

²⁵ Pablo Martín Aceña, «El servicio de estudios del Banco de España», en *La consolidación económica de la economía en España*, ed. Enrique Fuentes Quintana (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2002): 575 y ss.

²⁶ Jordi Palafox Gamir, «El centro de estudios económicos valencianos. Román Perpiñá i Grau: del fomento de la industrialización competitiva al estudio de los desequilibrios regionales», en *Economía y economistas españoles*, ed. Enrique Fuentes Quintana (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1999): 748.

pendiente del Patronato Raimundo Lulio del CSIC y el Instituto de Estudios Políticos, fundado en 1939, estando todavía el gobierno fascista radicado en Burgos. Los economistas activos del periodo se encuadran dentro de uno u otro. Cada uno tiene sus órganos de difusión, *Anales de Economía* para el Sancho de Moncada y la *Revista de Estudios Políticos* para el Instituto de Estudios Políticos.²⁷

Tenemos finalmente las asociaciones de cualificación y posgraduado. Este papel parece jugarlo el colegio profesional. El primer colegio profesional de economistas se crea en 1953 bajo el nombre de Colegio Nacional de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, sección económicas y comerciales. No podía ser de otra manera dado que la primera promoción de economistas no se produce hasta 1947.²⁸ En los estatutos desarrollados en 1954 se establece como obligatoria la inscripción en el colegio para el ejercicio de la profesión lo que lo acercaría a las asociaciones de registro.²⁹ Ese carácter obligatorio desaparece posteriormente con lo que se englobaría dentro de las asociaciones de cualificación o postgraduados.³⁰

Vemos, por tanto, que ya en la década de los treinta del siglo pasado existen en España asociaciones económicas de todo el espectro del continuo, excepto el colegio profesional. Podría concluirse, que es la tardía creación del colegio de economistas lo que retrasa la profesionalización de la economía en España, pero también es cierto que Coats, en su análisis de la profesionalización de la economía británica, no habla de las asociaciones de registro, sino de las sociedades científicas, esto es asociaciones de estudio. Como se señaló, la British Economic Association y la American Economic Association fueron significativas, respectivamente, en el proceso de profesionalización de la economía bri-

²⁷ Obdulia Torres, «Política e institucionalización de la economía española», en *Estudios políticos de la ciencia: políticas y desarrollo científico en el siglo xx*, eds. Amparo Gómez Rodríguez y Antonio F. Canales Serrano (Madrid: Plaza y Valdes, 2013), 143-162.

²⁸ Aunque al colegio le precede, a comienzos de 1948, la Asociación Nacional de Economistas Licenciados de España

²⁹ BOE 13 abril de 1954. Art. 5.

³⁰ Por ejemplo, en la actualidad el Consejo General del Colegio de Economistas tiene como una de sus funciones la Convocatoria al Examen de Aptitud Profesional que da acceso al Registro Oficial de Auditores de Cuentas (ROAC), que permite el ejercicio profesional de la auditoría de cuentas en España. Ver http://www.colegioeconomistas.com/colegio_economistas/apartados/apartado.asp?te=4023.

tánica y americana. Eran sociedades científicas equiparables, en sus objetivos, al Centro de Estudios Económicos Valencianos o al Instituto Sancho de Moncada. No se trata de equiparar las sociedades españolas con las inglesas o americanas, sino ver en qué medida todas se adecuan a la caracterización que hace Harries-Jenkins de las sociedades de estudios. Cabe señalar, por ejemplo, que en el decreto fundacional del Instituto de Estudios Políticos se estipula que «Los estudios del apartado a) podrán tomar la forma de cursos con matrícula restringida». El apartado a) hacía referencia al estudio de los problemas fundamentales en cuatro ámbitos: constitución y administración del Estado, relaciones internacionales, economía nacional y ordenación social y corporativa.³¹ Así que el carácter de asociación de estudio es indudable en este caso. De la misma manera, la consulta de las memorias de actividades del Instituto Sancho de Moncada muestra, como actividades fundamentales, la formación de becarios, la investigación, la difusión de la investigación a través de la revista *Anales de Economía* y la organización de Congresos y Simposios.³²

Si atendemos a los fines de las asociaciones mencionadas y a los mecanismos de sanción, vemos que todas cumplen con las finalidades de una asociación de estudio en el sentido postulado por Harries-Jenkins. Tras la guerra civil, teniendo en cuenta que el campo fundamental de actuación de los economistas es la esfera de lo público, poco se podía hacer si no se pertenecía al Instituto de Estudios Políticos o al Instituto Sancho de Moncada. Los mecanismos de sanción son más difíciles de establecer en el periodo previo a dicha guerra dado que en muchas ocasiones se encuentran implícitos, pero prácticamente ningún economista se encuentra fuera de las asociaciones mencionadas. Por otro lado, y como se verá más adelante, las asociaciones ejercen la recompensa y evaluación de sus miembros a través de las revistas asociadas a la organización.

Hay una diferencia en las asociaciones que se fundan tras la guerra, y es que en estas había que mostrar una cierta afición al régimen para

³¹ Decreto de 9 de septiembre de 1939 creando el Instituto de Estudios Políticos dependiente de la Junta Política de FET y de la JONS.

³² Se pueden consultar las memorias del CSIC desde 1940 en el siguiente enlace <http://www.csic.es/web/guest/memorias-narrativas-1940-1962>.

su membresía.³³ No es posible determinar si esto constituye una diferencia suficiente para eliminar su peso en el proceso de profesionalización, pero en la época en la que nos situamos, todos los economistas, con mayor o menor entusiasmo, son adeptos al régimen, dado que era condición necesaria tanto para la docencia universitaria,³⁴ como para el trabajo en cualquier órgano asesor.

ELEMENTOS DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL: LA EXCLUSIVIDAD DEL CUERPO DE CONOCIMIENTOS

En lo que respecta a la actividad profesional tenemos como elementos fundamentales los fines del colectivo, el papel de los miembros individuales y las habilidades técnicas de los mismos. Es decir, el cuerpo de conocimiento específico del grupo y el nivel de exclusividad que tiene. Esta exclusividad es fundamental, tal como afirma Wilensky:

si la base técnica de una ocupación consiste de un vocabulario que suena familiar a todo el mundo (ciencias sociales y administración) o si la base es científica, pero tan estrecha que puede ser aprendida como un conjunto de reglas por la mayoría de la gente, entonces la ocupación difícilmente podrá argumentar un monopolio de habilidades o incluso una jurisdicción exclusiva.³⁵

Otros autores proponen el atributo de la ocupación basada en un cuerpo de conocimientos como el fundamental del que derivar el resto de las características,³⁶ lo cual indica la importancia de esta condición.

Las luchas que se producen a lo largo de la historia entre las pretensiones de los economistas y las de los titulados mercantiles, indican una agria disputa en torno a la exclusividad de los conocimientos y habilidades de los primeros, lo que hubiera dificultado el proceso de profesiona-

³³ Nicolás Sesma Landrín, «Propaganda en la alta manera e influencia fascista. El Instituto de Estudios Políticos (1939-1943)», *Ayer* 53 (2004): 171

³⁴ Jaume Claret, *El atroz desmoche: La destrucción de la universidad española por el franquismo* (Barcelona: Crítica, 2006).

³⁵ Wilensky, «Professionalization», 148.

³⁶ Thomas Brante, «Professions as Science-Based Occupations», *Professions & Professionalism* 1, no. 1 (2011): 4-20.

lización. Los estudios mercantiles fueron creados oficialmente en 1850 como enseñanza secundaria; la ley Moyano de 1857 les da un enfoque comercial ampliando el campo de actividad profesional a los agentes y empleados públicos de los consulados, casas de contratación y juntas y tribunales de comercio. Reformas posteriores introducen los estudios de profesor mercantil, intendente mercantil y actuario de seguros que se impartían en las escuelas superiores de comercio. Eran, en general, estudios dedicados a mejorar la preparación de aquellos que se dedicaban al sector comercial, con una orientación eminentemente práctica y con la finalidad expresa de la profesionalización de los titulados.³⁷ Pese a ello, los miembros de este grupo defendieron otro enfoque de la economía. Su colegio profesional data de 1851, lo cual propició que en muchas de las pugnas salieran victoriosos.

Entre 1900 y 1925 los estudios mercantiles sufren cinco cambios de plan de estudios, sin contar con el de 1925 que no se llega a implantar. Especialmente en los planes de 1922 y 1925 se insiste en la equivalencia de los profesores mercantiles con los licenciados y de los intendentes con los estudios superiores de doctorado.³⁸ Además, la lucha se centraba en que determinados cargos de la administración del Estado fueran reservados a los titulados mercantiles, lo cual demuestra el enfrentamiento por el nicho ocupacional. En un escrito dirigido al Directorio Militar de 11 de noviembre de 1925 se solicitaba:

Los Colegios de Titulares Mercantiles, y en su nombre el Comité Central, desean y suplican al Directorio militar que para el desempeño de destinos de carácter administrativo económico mercantil en España y su representación en el extranjero al servicio del Estado, se exija el adecuado título académico de la carrera oficial de Comercio en relación con las enseñanzas que la constituyen.³⁹

³⁷ Juan Maroto Acín, «Un ensayo sobre lo posible y lo necesario de la economía de la empresa», en *La consolidación económica de la economía en España*, ed. Enrique Fuentes Quintana (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2002): 881.

³⁸ Ver la magnífica tesis doctoral de Javier Fernández Aguado, «*Historia de la Escuela de Comercio de Madrid y su influencia en la formación gerencial española (1850-1970)*» (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2005), especialmente el capítulo IV.

³⁹ *Revista Científico-Mercantil*, 389 (1925), 196. Citado en Fernández Aguado, *Historia de la Escuela de Comercio de Madrid*, 145.

Obviamente las pretensiones de exclusividad de un conjunto de ocupaciones y del conocimiento que sustentaba esa exclusividad se ven seriamente amenazadas con la propuesta de creación de una facultad de económicas.

De los distintos intentos de fundación de la Facultad de Ciencias Económicas, el primero fue el anteproyecto del Ministerio de Instrucción Pública de mayo de 1931 que pretendía crear una Facultad de Economía en la Universidad de Madrid. El ministerio solicita informe a la Escuela Superior de Comercio a lo que esta responde que la Facultad de Economía debía crearse en las escuelas de comercio de Madrid, Barcelona y Bilbao, donde se organizaría tanto la licenciatura como el doctorado de los nuevos estudios.⁴⁰ Ricardo Bartolomé Más, director accidental por esa época del Colegio Central de Comercio y catedrático de «Fomento de la producción y del comercio nacionales» recuerda años más tarde la pugna mantenida:

Advino la República. Y unos primates de ella, catedráticos de provincia apetecieron su traslado a Madrid [...]. Los que deseaban venir a Madrid [...] se pusieron a pensar sobre la manera de lograrlo, y, pensando, pensando, dieron con la forma deseada. La creación de una flamante Facultad de Ciencias Económicas [...]. Y como temieron que el ambiente de nuestras Escuelas les fuera hostil, y como el Ministro de aquel entonces temiese la crítica de la Prensa y de las interpelaciones parlamentarias, se siguió el recurso, forma de exploración, de lanzar un globo-sonda. Los interesados tenían predicamento en ciertos periódicos diarios y en determinadas revistas técnicas, y publicaron, sin firma, algunos editoriales aconsejando la instauración ministerial de la Facultad ideada. Para entonces, los titulares del profesorado de nuestra carrera, abrieron un ojo de sus dos adormecidos [...]. Y [...] matamos por lo pronto el propósito que se tenía. Desinflamos el globo. No pudo resistir la presión de nuestra atmósfera y cayó al suelo, roto, deshilachado, hecho un guiñapo.⁴¹

⁴⁰ Enrique Fuentes Quintana, «La consolidación académica de la economía en España», en *La consolidación económica de la economía en España*, ed. Enrique Fuentes Quintana (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2002): 20.

⁴¹ Citado en Fernández Aguado, *Historia de la Escuela de Comercio de Madrid*, 156.

El proyecto de ley de bases de la reforma universitaria de 1933 fue un nuevo intento que permitía a las facultades de Derecho organizar los estudios de economía. Esto dio lugar nuevamente a enérgicas protestas de las escuelas de comercio, a través de la federación de Colegios de Titulares Mercantiles y del Colegio Central. La principal demanda del colectivo radicaba nuevamente en que el plan de estudios de económicas fuera elevar a facultad universitaria los estudios mercantiles.

Esta vez la confrontación fue aún más radical, la Asociación Oficial de Estudiantes Mercantiles se declara en huelga.⁴² En una nota remitida a la prensa al día siguiente por la Federación Estudiantil Mercantil Española afirman: «que el ministro o establece una dualidad de enseñanzas a todas luces viciosa, al incluir esos estudios en la Facultad de Derecho, o tendrá que reducir las actuales enseñanzas mercantiles, en lugar de ampliarlas o mejorarlas».⁴³ Un mes más tarde en un acto público celebrado en el Círculo de la Unión Mercantil se elabora el siguiente escrito remitido al Ministro de Instrucción Pública:

Excmo. Sr.: Los que suscriben, Presidentes del Comité ejecutivo de la Federación de Colegios de Titulares Mercantiles de España y de la Federación Escolar Mercantil Española, ostentando la representación de todos los Titulares y Estudiantes de la carrera de Comercio, que les fue conferida en la magna Asamblea celebrada el pasado domingo, día 23 de los corrientes, tienen el honor de elevar a V.E. las siguientes conclusiones aprobadas unánimemente en el mencionado acto:

Primera. Comunicar al excelentísimo señor Ministro de Instrucción pública la protesta unánime contra el proyecto de ley de Reforma universitaria, en lo que respecta a la creación de la Sección de Ciencias Económicas en la Facultad de Derecho.

Segunda. Solicitar que quede en suspenso el citado proyecto ínterin la Federación de Colegios de Titulares Mercantiles y la Federación Escolar Mercantil Española, presididos por el del

⁴² «Esta Asociación declara la huelga indefinida de los escolares mercantiles madrileños, como protesta contra el proyecto de reorganización universitaria presentado al Parlamento, el cual lesiona el porvenir de las disciplinas de la carrera mercantil», *ABC*, 22 de marzo de 1933. <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1933/03/22/017.html>

⁴³ *ABC*, 23 de marzo de 1923.

Consejo de Cultura Nacional, estudien, redacten y lleven a la práctica el plan definitivo de los estudios de Ciencias Económicas, elevando a Facultad los actuales estudios mercantiles [...].

Madrid, 24 de abril de 1933.

Por la Federación de Colegios de Titulares Mercantiles, el Presidente accidental, J. Gutiérrez Gascón. Por la Federación Escolar Mercantil Española, el Presidente, F. Nistral.⁴⁴

Ante una interpelación parlamentaria en relación a las protestas de los titulados mercantiles, el Ministro de Instrucción Pública responde:

He enviado un telegrama explicativo a los Directores de las Escuelas de Comercio, haciéndoles ver cómo no había el menor propósito de mermar los derechos legales de los titulados de las Escuelas de Comercio; antes al contrario, había y hay en mí el propósito de elevar más y más el rango científico de las Escuelas de Comercio, llegando a conjurar [sic], a la postre, en el grado doctoral la acción Universitaria con aquella que representa la formación profesional en sus grados superiores recibida en las Escuelas Superiores de Comercio.

Sin embargo, un poco más adelante continúa: «Creo que se podría y se debería llegar a ensayar en alguna Universidad como la de Madrid, una Facultad de Ciencias económicas».⁴⁵

Pese a estas últimas palabras el proyecto de creación de una nueva facultad no volverá a aparecer (salvo de forma breve en Valencia) hasta después de la guerra civil.

La polémica pone de manifiesto la lucha de dos grupos con aspiraciones profesionales acerca de la exclusividad del cuerpo de conocimientos, de la institucionalización de la enseñanza universitaria, y donde cada uno presionaba para obtener una legislación favorable. Todos ellos eran factores clave que podrían proporcionarles el monopolio de la profesionalización.

⁴⁴ Citado en Fernández Aguado, *Historia de la Escuela de Comercio de Madrid*, 159.

⁴⁵ Diario de sesiones de las Cortes Españolas, sesión del 19 de mayo de 1933. Recogida en Fernández Aguado, *Historia de la Escuela de Comercio de Madrid*, 183-184.

ELEMENTOS EDUCACIONALES. LA CREACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID

En tercer lugar, como elemento fundamental en los procesos de profesionalización, habla Harries-Jenkins de los elementos educacionales, donde se incluyen: los requerimientos de inteligencia profesional, las bases teóricas, el proceso educacional institucionalizado y la duración y coste de la enseñanza.

La educación formal conduce no sólo a la adquisición de habilidades, sino, como ya señalara T. Kuhn,⁴⁶ al mantenimiento de la tradición del grupo profesional. Es uno de los marcadores de profesionalización por excelencia y tanto los requisitos de acceso, como la duración de la enseñanza, o su coste, van en relación directa al grado de profesionalización. Se considera que el grupo ha adquirido un alto grado de profesionalización cuando anima a sus miembros a la investigación.

El otorgamiento de títulos es el requerimiento institucional por excelencia para la profesionalización; curiosamente, en España, este es uno de los últimos requisitos de profesionalización que se produce. En otros países de Europa, la creación de facultades es mucho más temprana. En Inglaterra se crea la London School of Economics and Political Science en 1895 otorgando sus primeros títulos en 1902. La primera facultad alemana de economía y empresa se funda en la Universidad de Tübingen en 1817 como Staatswirtschaftliche Fakultät. Su creación se produce en el contexto del debate que buscaba mejorar la formación de los empleados públicos. La propuesta del Ministerio de Educación se basó en los borradores elaborados por Friedrich List que abogaba por la creación de una nueva facultad. Esto tuvo como resultado la división de los empleados públicos en dos tipos: aquellos, en el ámbito de las finanzas y la administración, que entrarían en la nueva facultad, y el resto, que acudiría a la facultad de leyes. El plan de estudios situaba en un lugar central la economía política junto a una mezcla de economía práctica y conocimiento técnico.⁴⁷ En las universidades norteamericanas, la enseñanza universitaria y la investiga-

⁴⁶ Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (México: FCE, 1975), 25-26.

⁴⁷ Keith Tribe, *Governing Economy: The Reformation of German Economic Discourse, 1750-1840 Economy* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), 178-80.

ción está estructurada alrededor de los departamentos y no de las facultades. Por ejemplo, el departamento de economía de Harvard fue creado en 1897 dentro de la división de Historia, Gobierno y Economía en la Facultad de Artes y Ciencias. Antes de eso, ya ofrecía formación en economía con la titulación de graduado en Política Económica que se convirtió en Economía a principios de la década de 1890.⁴⁸ En lo que respecta a Estados Unidos en su conjunto, los datos son significativos: el número de cátedras de economía política asciende de 3 a 51 entre 1880 y 1900.⁴⁹ En Italia se funda la facultad de económicas de la Università degli Studi de Roma «La Sapienza» en 1906 como Istituto Superiore di Studi Commerciali, Coloniali e Attuariali de Roma.⁵⁰ En Dinamarca se instaura en 1848 en la Universidad de Copenhague una formación en economía aunque se denominaba, en los términos de la época, «ciencia de estado» (*statsvidenskab*). El examen habilitaba para ejercer de funcionario público. En la actualidad los estudios de economía siguen sin tener facultad propia encuadrándose en la facultad de ciencias sociales (Samfundsvidenskabelige Fakultet). En 1936 se ofrecen los estudios económicos en la Universidad de Aarhus al instaurar la facultad de economía y derecho.⁵¹

En España, hasta 1943 los estudios de economía y sus cátedras se hallaban en las facultades de Derecho: una sola en cada una de las once facultades, y dos (desdoblada en economía política y hacienda pública) en la entonces Universidad Central. Es cierto que los intentos se habían sucedido desde comienzos del siglo xx, pero ninguno de ellos obtuvo éxito, pese a que periódicamente un coro de voces se alzaba demandando los estudios de economía. Veamos brevemente el proceso.⁵² Figuras de la talla de Francisco Giner de los Ríos, Miguel de Unamuno u Ortega y Gasset habían reclamado los estudios de economía para España, bien a nivel de secundaria, bien a nivel superior. El propio Key-

⁴⁸ Los cursos que se impartían en el año académico 1897-1898 pueden ser consultados en <http://www.irwincollier.com/harvard-economics-courses-degree-requirements-1897-98/>.

⁴⁹ Marion Fourcade, *Economists and societies: discipline and profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s* (New Jersey: Princeton University Press, 2009), 65.

⁵⁰ Raimondo Cagiano De Azevedo, *La Facoltà di Economia. Cento anni di storia* (Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino Editore, 2006).

⁵¹ Hans Winding Pedersen. «Et blik på fortiden - hvad ville man med politstudiet?», *Nationaløkonomisk Tidsskrift* 120 (1982): 88-97.

⁵² Fuentes Quintana, «La consolidación académica de la economía en España».

nes en su visita a España en 1930 manifiesta su extrañeza ante la inexistencia de estudios propios de economía. El primer intento se produce en 1919 cuando se aprueba la autonomía de las universidades. Bajo este principio, José M. Zumalacárregui, catedrático en ese momento de la Facultad de Derecho en la Universidad de Santiago, en el discurso de apertura del curso universitario propone la creación de las facultades de economía en la universidad española. El siguiente intento es el anteproyecto del Ministerio de Instrucción pública de 1931 para crear una facultad de economía en la Universidad de Madrid, proyecto que, como hemos visto, contó con la oposición enconada de las escuelas de comercio y de la Facultad de Derecho, presumiblemente de su catedrático de Economía Política, Antonio Flores de Lemus, por la mezcla de los estudios especulativos y científicos con los eminentemente prácticos propios del hombre de empresa.

Un tercer intento tuvo lugar en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, una iniciativa secundada por la Diputación *provincial*, propuesta que no fue atendida por el Ministerio de Instrucción Pública.

En 1933 el Proyecto de Ley de Bases de la Reforma Universitaria supone un nuevo intento, que cuenta otra vez con la oposición de las escuelas de comercio y que culmina con una huelga de los estudiantes de mercantiles.

También en 1933, en Barcelona, se produce una nueva tentativa mediante la modificación de los estudios en la Facultad de Derecho proponiendo que los estudios de economía sean una de las tres especialidades de esta facultad: derecho público, derecho privado y estudios económicos.

De nuevo en la Universidad de Valencia, y de nuevo a cargo de José María Zumalacárregui, en 1933 se vuelve a insistir en la necesidad de contar con estudios superiores de economía. Esta propuesta verá la luz en 1937 con la creación de la Facultat de Ciències Jurídiques, Politiques i Econòmiques de la Universidad de Valencia. Un proyecto truncado por la guerra civil.

La facultad de Ciencias Políticas y Económicas no se creará en España hasta 1943 comenzando sus clases en febrero de 1944.

Es obvio que esta tardía institucionalización de los estudios no contribuyó a la profesionalización de la disciplina, pero también es cierto que tras la instauración de los estudios universitarios la tan ansiada profesionalización tampoco se produce.

ELEMENTOS IDEOLÓGICOS

Los elementos ideológicos son uno de los más importantes, dado que engloban no sólo el sentido de identidad del grupo, sino los procesos de socialización y el estatus otorgado por la sociedad como estima del grupo profesional. Como se señaló en el apartado anterior, uno de los propósitos del proceso de educación es animar la socialización profesional y cultural del individuo.⁵³ El grado de implicación personal del individuo con el grupo ilustra la extensión en la que el individuo acepta las demandas colectivas del grupo profesional y su ideología. El sentido de identidad común se ve reforzado por una educación y un *background* económico similar, lazos profesionales comunes y la participación en las mismas asociaciones de especialistas. La cultura profesional se forma a través de los valores ideológicos del grupo. Estos valores son las creencias básicas y fundamentales, los supuestos incuestionados sobre los que descansa su existencia.

Un alto grado de profesionalización es asociado con la creencia del grupo de que el servicio que proporcionan a la sociedad es valioso y se realiza por el bien de la comunidad. Por su parte el estatus ocupacional viene dado por el prestigio externo: a mayor prestigio mayor estatus.

El interés por los valores fundamentales del grupo se ve reflejado por el número y el tipo de artículos en revistas profesionales o académicas. Los grupos que demuestran un alto grado de profesionalización usan sus revistas como un medio secundario de asegurar el control organizacional sobre sus miembros, dado que las revistas capacitan a la organización para evaluar y recompensar las actividades de los pares profesionales. La ideología es inducida en los nuevos miembros a través de la socialización a través de la cual los estudiantes son asimilados al grupo.

⁵³ En lo que sigue seguiremos fielmente el análisis de Harries-Jenkins, «Professionals», 77-83.

W. Coats⁵⁴ en su análisis de la profesionalización de la economía británica habla de dos tipos de ideología: la política y la profesional. La ideología política de la profesión tiene que ver, según el autor, con el mantenimiento de la corriente ortodoxa en economía, es decir la doctrina neoclásica, que implica una aceptación del *estatus quo* socioeconómico. La aceptación del marginalismo significó una contracción del campo de estudio, dejando de lado cuestiones como la distribución del ingreso o la justicia social. Esta transformación se vio reflejada en el cambio de denominación de economía política a economía, lo cual estuvo marcado por un amplio debate acerca de la naturaleza de esta última, si ciencia o arte. Tal debate culmina con la separación de la economía positiva de la normativa ¿Qué ocurre en España? En nuestro país, al menos en lo que se refiere a denominación, los estudios de economía que se realizan en las facultades de derecho continúan denominándose Economía Política y, si atendemos a los escritos de los economistas, no parece que esa contracción en alcance se haya llevado a cabo. En momentos tan tardíos como 1941 la discusión continúa: «Ley y Precepto en Economía» de Vergara Doncel en el número 2 de la *Revista de Estudios Políticos*, y «La Economía como ciencia y como arte» de Valentín Andrés Álvarez en el mismo número. En el mismo año Román Perpiña en *Anales de Economía* retoma el mismo tema de discusión, y en 1942, nuevamente en la *Revista de Estudios Económicos*, Valentín Andrés Álvarez publica «Sobre los límites entre la política y la economía» donde se abunda en la misma cuestión. Parece que la ideología política de la profesión entra en colisión con los valores nacional-católicos que los economistas debían defender por convicción o conveniencia en el panorama económico español.

Esto tiene repercusiones en la ideología profesional del grupo; es decir, en sus creencias básicas y fundamentales y en los supuestos incondicionados sobre los que descansa su existencia. Estos son, según Coats, la neutralidad objetiva del experto, que subyace a la distinción arte ciencia y la defensa de la eficiencia y de los métodos del mercado. El problema es que en España esa separación entre arte y ciencia aún no parece haberse producido en los años 40, y la defensa de los mecanismos de mercado y de la eficiencia económica choca, de frente, con la

⁵⁴ Coats, *The Sociology and Professionalization of Economics*, 214-226.

defensa de la economía autárquica que se realiza desde las instituciones económicas y las revistas que la difunden.

Coats se refiere además a una segunda ortodoxia profesional, la defensa del libre comercio, como un rasgo distintivo de la profesión. Aquí sí parece haber coincidencia. Durante el primer tercio del siglo xx la economía española se caracteriza por el intervencionismo y el proteccionismo, todo ello a pesar de los informes de muchos economistas del periodo que trabajaban como asesores de los distintos ministerios de Hacienda. Así, según el sugerente título de F. Comín, la economía española se dirige al proteccionismo y la intervención a pesar de las críticas de los economistas.⁵⁵ Por tanto, si bien puede apreciarse una cierta ideología profesional antes de la guerra civil es más difícil identificarla después, dado que se haya sepultada bajo las declaraciones de afección al régimen y a los principios económicos que propugna.

Como se señaló, las revistas son un medio de control secundario de los miembros de la profesión dado que proporcionan los medios para evaluar y recompensar las actividades de los pares; por ejemplo, en las distintas oposiciones a cátedra uno de los aspectos fundamentales a evaluar son las publicaciones de los candidatos; por tanto, publicar o no en esas revistas es una forma de avanzar hacia lo que, en ese momento, son los puestos más altos de la jerarquía profesional. En los años 40 hay tres revistas fundamentales en circulación: la *Revista de Estudios Políticos*, *Anales de Economía y Moneda y Crédito*. La primera ligada al Instituto de Estudios Económicos y la segunda al Instituto Sancho de Moncada. Si bien las revistas parecen ejercer un control importante sobre la nómina de economistas del periodo, el control tiene que ver más con las afecciones al régimen que con la ideología profesional de sus miembros. Pero es cierto que resulta difícil afirmar que tras la guerra civil exista una ideología política y profesional en el grupo que transmita los valores de la cultura profesional, y que sea capaz de dar un sentido de identidad profesional al grupo. La ideología profesional basada en el libre mercado y la eficiencia económica chocan con los principios fundamentales que rigen la economía de la España del periodo: autarquía y proteccionismo.

⁵⁵ Francisco Comín, «Hacia la economía dirigida y protegida a pesar de las críticas de los economistas (1907-1935)», en *La modernización de los estudios de economía*, ed. Enrique Fuentes Quintana (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2001), 941-989.

ELEMENTOS CONDUCTUALES

Los elementos conductuales hacen referencia a la medida en que un grupo demanda un estándar de conducta común. Esos estándares pueden ser internos (referidos al propio grupo) o externos, referidos a las instituciones en las que trabaja o al público en general. Dentro de los elementos conductuales tenemos también aquellos referidos a la evaluación del mérito. Esta evaluación incluye no sólo las habilidades de los miembros, sino su personalidad, sus actitudes y sus contactos sociales, es decir, la conducta que queda fuera del ámbito profesional. Pero en la España de la época el control de la conducta externa viene dado por la adhesión a los principios fundamentales del régimen, lo que queda especialmente claro en las oposiciones que se celebran a partir de 1942.⁵⁶

DISCUSIÓN

El proceso de la profesionalización de la economía en España se torna de difícil análisis dado que el periodo analizado es bruscamente interrumpido por la guerra civil. La primera cuestión a señalar es cuando se produce la profesionalización. A ese respecto Fuentes Quintana escribe:

el hecho de que se hubiera creado una facultad no suponía que sus licenciados lograron el reconocimiento social que siempre supone concederles la oportunidad de un empleo. Cuando los economistas de las primeras promociones de la Facultad intentaron ocuparse en el sector privado, siempre encontraron la misma pregunta al ofrecimiento de sus servicios: «¿Y usted qué es?». La respuesta obvia de «economista» provocaba de inmediato nuevas e implacables preguntas: «¿y eso qué es?» ¿Y para qué sirve un economista?». Preguntas de larga y compleja respuesta, y poco convincente siempre para alguien que ignoraba lo que la economía era. [...] Aprendimos así que, para el ejercicio de nuestra profesión, el nuevo título, por sí solo, no iba a servirnos demasiado en una sociedad como la nuestra que lo desconocía y que se comportaba con un escepticismo conside-

⁵⁶ San Andrés, «La economía y el derecho mercantil en la universidad nacional católica», 908 y ss.

nable ante toda clase de novedades, y más si estas tenían origen universitario.⁵⁷

Esto sucedía en 1947. Supongamos, por poner un momento histórico determinado, que la profesionalización se produce a finales de la década de los cincuenta (recordemos que el Colegio Profesional de Economistas data de 1953). Entonces la pregunta es doble: ¿por qué no se produce antes de la guerra civil? Y, en segundo lugar, ¿por qué, tal como afirma Fuentes en la cita anterior, acabada la contienda y tras la creación de los estudios de economía tampoco se produce?

Fuentes Quintana aduce como razón la falta de reconocimiento o de estima social como factor explicativo. Más arriba se señaló el importante papel de los economistas del periodo en puestos de asesoría gubernamental o institucional, especialmente la Escuela de Flores de Lemus. Esto implica la aceptación del papel del grupo profesional como experto y por tanto su reconocimiento social. En segundo lugar, es posible señalar como indicador de reconocimiento social el número de publicaciones de carácter económico que hay en el momento previo a la guerra civil. Nos referimos tanto a publicaciones de perfil teórico investigador, aunque estas son las menos, como a aquellas dedicadas a un público más amplio. En 1923 había 192 de estas publicaciones, cifra que se transforma en 347 en 1930, más aquellas que surgen a lo largo de esa década, como *Información Comercial Española* (1931), *Revista Financiera* (1932) o *Economía Española* (1933), esta última de perfil claramente teórico investigador.⁵⁸ Por tanto, parece que en el periodo previo a la guerra civil los economistas sí gozan de ese reconocimiento social que llevaría al público a estimar que sus servicios son dignos de confianza, ese reconocimiento social de la experticia que se traduce en estima social y por tanto en recompensas económicas. Pero atendiendo a las palabras de Fuentes Quintana ese reconocimiento se pierde tras dicha guerra.

Pero la cita de Fuentes Quintana puede ser interpretada en otra dirección, y esta es la ausencia de un mercado en el que desarrollar la ac-

⁵⁷ Fuentes Quintana, «El nacimiento de una profesión», 7-8.

⁵⁸ Cfr. Eloy Fernández, «La prensa económica durante la II República», en *Comunicación, cultura y política durante la II República y la Guerra Civil*, ed. Manuel Tuñón de Lara (Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1990), 86.

tividad. Tal como sostiene Larson,⁵⁹ el primer paso en el proceso de profesionalización es la creación de un mercado para los servicios del grupo. A su vez, para que exista un mercado profesional debe producirse una mercancía característica. En el caso de los economistas, esa mercancía se refiere a un conjunto de servicios, fundado en conocimiento experto, acerca de cómo mejorar los rendimientos económicos de la empresa, basándose en principios de eficiencia y racionalidad económica. En la España de la época, en una economía absolutamente intervenida, poco papel podía tener un economista que se guiara por criterios de eficiencia y rentabilidad, cuando lo que dominaba era la depresión de la producción, escasez de bienes, control de precios y sobre todo un desplazamiento absoluto de la iniciativa privada a favor de la regulación estatal. Obviamente el sector privado no ofrecía a los economistas un campo de trabajo en el que mostrar el rendimiento y la valía de sus conocimientos, lo que motiva que un número elevado de ellos se dedicara a la función pública.

Hay un segundo conjunto de razones que podría explicar ese fracaso en la profesionalización de la economía española, especialmente en el periodo previo a la guerra civil, y es el papel que tienen las luchas entre los diversos grupos ocupacionales por controlar las esferas de actuación. Como afirma Guillén:

Las distintas ocupaciones especializadas y profesiones compiten entre sí por dominar mercados de actuación, por convertir a la opinión pública en su favor por acaparar nuevas áreas de conocimiento formal o hacer más abstractas y esotéricas las ya existentes, y por obtener regulación estatal favorable o políticas de contratación ventajosas por parte de las grandes empresas y organizaciones [...] las luchas entre ocupaciones y profesiones, y las que se producen en el seno de ellas entre distintas corrientes, son el motor de un proceso en principio impredecible de profesionalización que no siempre tiene por qué resultar triunfante.⁶⁰

Esto trae a colación la lucha de las escuelas de comercio por hacerse con los estudios de economía y su franca oposición a todos los intentos

⁵⁹ Larson, *The rise of professionalism*, 9 y ss.

⁶⁰ Guillén, «El sistema de profesiones», 244.

de instaurar los estudios de economía fuera de ellas. De hecho, las protestas de los estudiantes con una huelga que mantienen alrededor de tres meses es un intento manifiesto por obtener una regulación estatal favorable, lo que efectivamente consiguen dado que no se instauran los estudios de economía. Curiosamente, una vez constituida la Facultad de Ciencias Económicas, se incluye el estudio de la empresa en el plan de estudios, esta vez supeditándolo a los estudios de economía, con una asignatura de teoría de la contabilidad y dos cuatrimestrales optativas de Economía de la Empresa y Examen de Balances. Será a partir de 1953 cuando la facultad se desdoble y surja la doble especialización de economía de la empresa y economía general. La reforma de 1953 «integraba la intendencia mercantil y el actuario de seguros en la facultad [de económicas] haciéndolos equivalentes al grado de licenciados, (frente a la equivalencia al doctorado que siempre habían pretendido los titulares mercantiles).⁶¹

Parece pues que la oposición de los titulados mercantiles contribuye a explicar la ausencia de profesionalización antes de la guerra civil.

En esta pugna entre ocupaciones, Guillén también señala el papel de la mentalidad y la ideología en la conformación del grupo profesional. No es nada nuevo. La ideología, ya lo hemos visto, es lo que da cohesión al grupo y permite el logro de los objetivos fundamentales del mismo; tiene, pues, un papel sumamente importante en los procesos de profesionalización como vimos con Jenkins y la aplicación que hace Coats de este elemento a la economía británica. La diferencia es que, para el caso español, Guillén recurre al paradigma keynesiano en lugar de a la síntesis neoclásica de la que habla Coats.⁶² Según Guillén,

las bases de conocimiento formal profesional más importante para el economista durante este siglo han sido el paradigma keynesiano de política [...] el keynesianismo no encuentra terreno fértil en la España de la posguerra debido al aislamiento internacional, las rigideces del sistema productivo y las tensiones in-

⁶¹ Maroto, «Un ensayo sobre lo posible y lo necesario», 884.

⁶² Coats considera que el paradigma keynesiano contribuye a la profesionalización en la medida en que la unión de análisis macroeconómicos y los avances en la recopilación de estadísticas oficiales contribuye a aumentar la estima social que proviene del reconocimiento del papel del experto como consejero en cuestiones económicas tanto en el ámbito público como en el privado. Coats, *The Sociology and Professionalization of Economics*, 219.

flacionarias. Los economistas académicos más importantes tampoco se mostraron más receptivos.⁶³

Sea la síntesis neoclásica o el paradigma keynesiano, parece que no hay una ideología común a los economistas del periodo más allá de la defensa del estado autárquico que, por obligación o devoción, muchos de ellos defienden.

Tal vez el factor más importante en la explicación de la ausencia de profesionalización de la economía española en este periodo sea la ausencia de una formación universitaria reglada, dado que es el requisito de profesionalización por excelencia. Es cierto que puede darse la profesionalización en ausencia de un sistema de capacitación organizado, por ejemplo, cuando Coats habla de la profesionalización en la economía británica nombra a los ricardianos,⁶⁴ y en esa época aún no hay estudios de economía en Reino Unido.⁶⁵ Esta atribución a los ricardianos la fundamenta Coats en la importancia de la figura de Ricardo:

Ricardo llegó a ser ampliamente reconocido como la autoridad económica líder por la habilidad, lucidez y desinterés con las cuales analizó las acaloradas disputas en torno los problemas técnicos y políticos de la moneda, la banca y el comercio internacional.⁶⁶

Salvando las distancias, podríamos reclamar el mismo papel para Antonio Flores de Lemus en el caso español.⁶⁷ Si alguien encarna la figura del economista como servidor público ese fue Flores de Lemus:

Presidente de la Comisión sobre el Impuesto de Rentas y Ganancias (1927); Presidente de la Comisión para el Estudio de la Implantación del Patrón Oro (1929); Representante del Ministerio de Hacienda en el Consejo de Energía (1929); Consejero de

⁶³ Guillén, «El sistema de profesiones», 248.

⁶⁴ Coats, *The Sociology and Professionalization of Economics*, 217.

⁶⁵ Los *Principios de Economía Política y Tributación* se publican en 1817 mientras la *London School of Economic* se crea en 1895 y otorga sus primeros títulos en 1902.

⁶⁶ Coats, *The Sociology and Professionalization of Economics*, 217

⁶⁷ Por ejemplo, Miguel González Moreno considera que con Flores de Lemus nos encontramos «frente al primer economista en el sentido literal y actual del término». Miguel González Moreno, «Antonio Flores de Lemus (1876-1941): un economista al servicio del Estado y un hacendista reformador», *Revista Española de Control Externo* 17, no. 50 (2015): 127-148.

CAMPSA (1930); Vocal del Consejo Superior de Ferrocarriles (1930); Consejero del Banco de España (1931); y Miembro de la Comisión Técnica Agraria (1931). Asimismo, comisionado por el Gobierno español intervino en distintas conferencias internacionales de la Sociedad de Naciones: Reunión de Expertos Internacionales para los Problemas de la Doble Imposición (1928); Miembro del Comité Fiscal de la Sociedad de Naciones (1929); y Conferencia Económica Internacional de Londres (1933).⁶⁸

Pero su importancia no se reduce al ámbito de la asesoría gubernamental. Su papel formador fue fundamental. Organizó los cursos de especialización político-económico-administrativa en la Facultad de Derecho de Madrid, desde el curso 1932-1933 al curso 1935-1936, denominados *Cursos especiales de estudios económicos y administrativos*, donde se formaron y dieron clase la mayoría de los economistas activos del periodo. Cursos que sirvieron de germen, según algunos, del Centro de Estudios Económicos creado en 1936 e incluso de la posterior Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Empresariales.⁶⁹ Desgraciadamente Flores de Lemus fue depurado y apartado de la cátedra en 1940, muriendo en 1941. Ya sea por su muerte temprana, o por sus propias convicciones acerca de lo que debe constituir el estudio de la economía,⁷⁰ el profesor Flores de Lemus no fue un elemento catalizador en el proceso de profesionalización de la economía española.

CONCLUSIÓN

Salvo los elementos educacionales, y no están totalmente ausentes, la mayoría de los marcadores que implican profesionalización de una actividad estaban presentes en España, en mayor o menor medida desde principios del siglo xx: abundan los periódicos y revistas de economía y los economistas en puestos de asesoría del gobierno, lo que implica que hay un cierto reconocimiento social de la utilidad de la profe-

⁶⁸ González Moreno, «Antonio Flores de Lemus», 131.

⁶⁹ Cfr. M.^a José Aracil Fernández, *El profesor Flores de Lemus y los estudios de hacienda pública en España* (Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, 2001), 11.

⁷⁰ Recuérdese que Flores de Lemus se opuso al anteproyecto del Ministerio de Instrucción pública de 1931 para crear una facultad de economía en la universidad de Madrid, por la mezcla de los estudios especulativos y científicos con los eminentemente prácticos propios del hombre de empresa.

sión, y que se considera a estos expertos en cuestiones económicas, lo que, a su vez, significa que hay un campo propio y exclusivo de actividad profesional. Por otro lado, las quejas acerca de la situación de los estudios de economía implican autoconciencia profesional. Existen además sociedades y revistas asociadas a ellas antes y después de la guerra civil, y se cuenta con los elementos ideológicos que, según Coats, determinaron la profesionalización en Reino Unido. Pese a todo, la profesionalización tan esperada no se produce.

El error fundamental parece ser abordar todo el periodo como si fuera uno solo. La hipótesis que se mantiene en este trabajo es que los factores que explican la ausencia de profesionalización son distintos antes y después de la guerra civil. Los factores que más peso parecen tener antes de 1936 son la oposición de las escuelas de comercio y la falta de un sistema de capacitación organizado. Mientras que tras dicha guerra, cuando esos factores ya han sido subsanados, nos encontramos como factores fundamentales la ausencia de un mercado, lo que a su vez implica la falta de la estima social necesaria para el reconocimiento de la valía de los servicios a prestar, la falta de una ideología profesional y, finalmente, el hecho de que la pertenencia a sociedades científicas como el *Instituto Sancho de Moncada* o el *Instituto de Estudios Políticos* no estuviera mediado por un sistema meritocrático, sino por la adhesión a los principios fundamentales del régimen. Todos estos factores confluyen en uno: el régimen político que gobierna el país en ese momento.

Este artículo es un trabajo de historia económica, también es un trabajo de carácter práctico donde hemos aplicado el enfoque de rasgos al análisis del proceso de profesionalización de la economía española, pero además es un trabajo en las fronteras entre la ciencia y la política y sus relaciones, dado que el reconocimiento social que implica la profesionalización tiene mucho que ver con la aceptación del papel del grupo profesional como experto. Finalmente, es también un trabajo de filosofía de la ciencia, dado que se indaga en el cuerpo de conocimientos exclusivo de una determinada comunidad científica, al ser ese cuerpo de conocimiento condición necesaria para la profesionalización. Una cuestión importante en este ámbito es el análisis de las relaciones externas e internas del conocimiento. A este respecto, se ha visto como la presencia o no de un paradigma teórico compartido tiene relevancia en la

constitución de organizaciones sociales como los grupos profesionales, pero también, cómo factores sociales y políticos determinan el paradigma que se sostiene.

Nota sobre la autora

OBDULIA TORRES GONZÁLEZ es profesora en la Universidad de Salamanca especialista en Filosofía de la Ciencias Sociales y la Economía. En esta línea ha publicado distintos artículos y capítulos de libros como «Local Realism: an Analysis of Social Choice Theory» (Galavotti, M.C., D. Dieks, W.J. González, S. Hartmann, T. Uebel y M. Weber, eds. Springer); «Problems with the economic approach to social choice theory», *Epistemologia*; «Política e institucionalización de la economía española» en (Gómez, A. y A.F. Canales, eds. Plaza y Valdés); «El enfoque economicista de la elección social bajo una perspectiva estructural», *Teorema*. Desde su formación como estudiante ha formado parte del equipo de investigación de Amparo Gómez Rodríguez. En las cuatro últimas convocatorias han obtenido financiación, dentro de los programas nacionales de I+D, para una línea de investigación de política científica que se centra en el desarrollo de la política y la historia de la ciencia en España a lo largo del siglo xx.

REFERENCIAS

- Andrés Álvarez, Valentín. «La Economía como ciencia y como arte». *Revista de Estudios Políticos* 2 (1941): 291-203.
- Andrés Álvarez, Valentín. «Sobre los límites entre la política y la economía». *Revista de Estudios Políticos* 7-8 (1942): 73-90.
- Aracil Fernández, M.^a José. *El profesor Flores de Lemus y los estudios de hacienda pública en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, 2001.
- Brante, Thomas. «Professions as Science-Based Occupations». *Professions & Professionalism* 1, no. 1 (2011): 4-20.
- Burrage, Michael, Konrad Jarausch, & Hannes Siegrist. «An actor-based framework for the study of professions». En *Professions in theory and history: Rethinking the study of the professions*, editado por Michael Burrage & Rolf Torstendahl, 203-225. Sage: London, 1990.
- Cagianò De Azevedo, Raimondo. *La Facoltà di Economia. Cento anni di storia*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino Editore, 2006.
- Claret, Jaume. *El atroz desmoche: La destrucción de la universidad española por el franquismo*. Barcelona: Crítica, 2006.

- Coats, Alfred.W. *The Sociology and Professionalization of Economics. British and American Essays*. London & New York: Routledge, 2005.
- Comín Comín, Francisco. «Hacia la economía dirigida y protegida a pesar de las críticas de los economistas (1907-1935)». En *La modernización de los estudios de economía*, editado por Enrique Fuentes Quintana, 941-989. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2001.
- Fernández, Eloy. «La prensa económica durante la II República». En *Comunicación, cultura y política durante la II República y la Guerra Civil*, editado por Manuel Tuñón de Lara, 83-105. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1990.
- Fernández Aguado, Javier. «Historia de la escuela de comercio de Madrid y su influencia en la formación gerencial española (1850-1970)». PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 2005.
- Fourcade, Marion. *Economists and societies: discipline and profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s*. New Jersey: Princeton University Press, 2009.
- Freidson, Eliott. *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- Fuentes Quintana, Enrique. «La consolidación académica de la economía en España». En *La consolidación académica de la economía en España*, editado por Enrique Fuentes Quintana, 7-145. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2002.
- Fuentes Quintana, Enrique. «El nacimiento de una profesión». En *La Economía como Profesión*, editado por Enrique Fuentes Quintana, 7-126. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2004.
- González Moreno, Miguel. «Antonio Flores de Lemus (1876-1941): un economista al servicio del Estado y un hacendista reformador». *Revista Española de Control Externo* 17, no. 50 (2015): 127-148.
- Guillén, Mauro. «El sistema de profesiones: el caso de las profesiones económicas en España». *REIS* 59 (1992): 243-259.
- Harries-Jenkins, Gwyn. «Professionals in organizations». En *Professions and Professionalization*. Editado por John Jackson, 51-108. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- Hemeroteca on line de ABC, (en línea) <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1933/03/22/017.html> (consultado el 11 de diciembre de 2015).
- Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE, 1975.
- Larson, Magali. *The rise of professionalism*. Berkeley: University of California Press. 1977.
- Maroto Acín, Juan A. «Un ensayo sobre lo posible y lo necesario de la economía de la empresa». En *La consolidación académica de la economía en Es-*

- pañña, editado por Enrique Fuentes Quintana, 877-893. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2002.
- Martín Aceña, Pablo. «El servicio de estudios del Banco de España». En *La modernización de los estudios de economía*, editado por Enrique Fuentes Quintana, 575-584. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2002.
- Martín Aceña, Pablo. *El banco de Francia, el BPI y la creación del servicio de estudios del Banco de España a principios de la década de 1930*. Madrid: Banco de España, 2006.
- Palafox Gamir, Jordi. «El centro de estudios económicos valencianos. Román Perpiñá i Grau: del fomento de la industrialización competitiva al estudio de los desequilibrios regionales». En *La modernización de los estudios de economía*, editado por Enrique Fuentes Quintana, 737-762. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 1999.
- Pascual Escutia, Jordi. «El Institut d'Investigacions Econòmiques. José Antonio Vandellós Solas (1899-1950)». En *La modernización de los estudios de economía*, editado por Enrique Fuentes Quintana, 763-767. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2001.
- Perpiñá i Grau, Román. «Economía hispana y orden nuevo». *Anales de Economía* 1, no. 2 (1941) 233-259.
- Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras. (en línea) <https://racef.es/es/racef/la-academia> (consultado el 11 de diciembre de 2015).
- San Andrés Corral, Javier. «La economía y el derecho mercantil en la universidad nacional católica». En *La universidad nacional católica. La reacción antimoderna*, editado por Luis Enrique Otero Carvajal *et al.*, 897-962. Madrid: Dykison, 2014.
- Sesma Landrin, Nicolás. «Propaganda en la alta manera e influencia fascista. El Instituto de Estudios Políticos (1939-1943)». *Ayer* 53 (2004): 155-178.
- Torres González, Obdulia. «Política e institucionalización de la economía española». En *Estudios políticos de la ciencia: políticas y desarrollo científico en el siglo xx*, editado por Amparo Gómez Rodríguez y Antonio Fco. Canales Serrano, 143-162. Madrid: Plaza y Valdés, 2013.
- Tribe, Keith. *Governing Economy: The Reformation of German Economic Discourse, 1750-1840 Economy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Vergara Doncel, José. «Ley y precepto en Economía». *Revista de Estudios Políticos* 2 (1941): 291-203.
- Wilensky, Harold. «The Professionalization of Everyone». *American Journal of Sociology* 70, no. 2 (1964): 137-158.
- Winding Pedersen, Hans. «Et blik på fortiden - hvad ville man med politstudiet?». *Nationaløkonomisk Tidsskrift* 120 (1982): 88-97.

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD TRADICIONAL: PADRES, HIJOS Y MAESTROS EN EL EPISTOLARIO *EL SECRETARIO*

*Education in traditional society:
parents, children and teachers in El Secretario*

Alicia Díaz Balado[&]

Fecha de recepción: 17/06/2016 • Fecha de aceptación: 02/12/2017

Resumen. Los epistolarios han constituido manuales de correspondencia para la difusión de las normas de la escritura epistolar. A partir de una breve presentación del epistolario *El Secretario* y del uso de la carta en el ámbito educativo, se analiza su contenido, centrado en la relación entre el maestro y el alumno, en la profesionalización del magisterio o en la renovación pedagógica. Los dos modelos de cartas seleccionados en el presente epistolario, *A un estudiantillo* y *Contestación del estudiantillo*, dan cuenta de las relaciones paterno-filiales —focalizadas en un modelo de correspondencia característico del siglo XIX— al tiempo que permiten un análisis fundamentalmente pedagógico. Dicho análisis posibilita la observación sobre el significado del par maestro-discípulo, las influencias pedagógicas renovadoras, así como la función de la carta como medio de expresión infantil y de control paterno en la distancia paterno-filial.

Palabra clave: Epistolario; Siglo XIX; Educación; Consejos paternos; Figura docente.

Abstract. *Letter collections served as correspondence manuals for transmitting norms of epistolary writing in the 19th century.. This article begins with a short presentation of the epistolary book El Secretario and its use in the realm of education. We analyze its content in the light of the teacher-student relationship, the professionalization of teaching and pedagogical renovation. The selected letters of El Secretario, A un estudiantillo and Contestación del estudiantillo show parent-child relationship, in the context of the epistolary narrative, while also allowing for a fundamental pedagogical analysis. This analysis offers insights into the significance of the*

[&] Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Campus Vida. Rúa Prof. Vicente Fraiz Andón, s/n, 15782. Santiago de Compostela. España. alicia.diaz@usc.es

master-disciple relationship, the influence of reform pedagogy and the role played by letter-writing, both for children's self-expression and as a means of paternal control from a distance.

Keywords: *Correspondence's book; Nineteenth century; Education; Parent advices; Teacher role.*

INTRODUCCIÓN

Los epistolarios —cuya amplia tradición textual e histórica se prolonga desde el siglo xix hasta el siglo xx— constituyen manuales de correspondencia destinados a la difusión de las normas de la escritura epistolar. Según Serrano,¹ ya estos habían gozado de divulgación en España durante la Edad Moderna; un ejemplo de ello se halla en la venta de aproximadamente 2000 ejemplares del *Estilo y formulario de cartas familiares*, de Jerónimo Paulo de Manzanares, mientras que, en 1622, el *Secretario de señores* de Gabriel Pérez del Barrio había obtenido un eco semejante. En menos de un siglo, desde 1547 hasta 1639, la edición y reedición de obras de este tipo confirmaron esta difusión.

Desde fines del siglo xix y principios del siglo xx, indica Sierra que estas obras devienen de representar un símbolo de distinción con un elevado precio a introducirse en el tejido social y,

aunque en un principio fueron obras fundamentalmente destinadas a las gentes de letras y a los profesionales del mundo de lo escrito (a los secretarios, a los escribanos y notarios, etcétera), a medida que la necesidad de escribir cartas fue impregnando todas las parcelas de la sociedad y nuevas clases sociales ascendieron a su práctica [...] el manual se fue popularizando y varió su materialidad y su contenido para amoldarse a las características de su nuevo público. La demanda de estos nuevos lectores sacó al libro de las estanterías de los eruditos, clérigos y pudientes, y lo llevó a la calle, a los puestos ambulantes y a los quioscos.²

¹ Carmen Serrano, «“Secretarios de papel”: Los manuales epistolares en la España Moderna (siglos xvi-xvii)», en *Cinco siglos de cartas. Historia y prácticas epistolares en la época moderna y contemporánea*, eds. Antonio Castillo y Verónica Sierra (Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones, 2014), 88.

² Verónica Sierra, «¡Cuidado con la pluma! Los manuales epistolares en el siglo xx», *Litterae: Cuadernos de cultura escrita* 3, no. 2 (2003): 283-284.

Dicha autora señala varios títulos de manuales epistolares popularizados en el siglo xx, citados a continuación. La propia Sierra, en 2016, extiende su análisis a los usos y funciones de la escritura epistolar en períodos de reclusión o en situaciones de guerra, focalizado tanto en el ámbito privado de las relaciones personales como en el contexto de aquellas cartas dirigidas a la autoridad pública, remitidas para solicitar favores o reconocimiento de derechos.³ En 1938, en una situación de guerra, Oscanio, pseudónimo de José Pardo Asso, publica en Zaragoza *El soldado y el amor. Cartas emotivas (sentimiento e ilusión)*, para alentar a las mujeres a desempeñar la función de madrinas de guerra; en este sentido, el barcelonés Bartolomé Bauzá editará en 1943 *Cómo debe escribir sus cartas la mujer*, escrito por Harmency, y también durante la década de los años 40 la Editorial Cisne ofrece una colección de cuatro manuales epistolares titulados, respectivamente, *3 Nuevos Manuales de cartas*, *Secretario de los amantes (Novísimo Correo del amor)*, *Cartas de amor, de odio y de ternura*, y *Declaraciones de amor y arte de enamorar*, tras el éxito que había conseguido con la publicación de *200 manuales epistolares*.

El epistolario había adquirido difusión y popularidad en el siglo xix. En este sentido, Castillo remite a la relevancia del aprendizaje a partir de la escritura y de los documentos cotidianos, entre los que se hallaba el manual de correspondencia. Para ilustrar esta significación, el autor se hace eco del ejemplo de un maestro o «profesor de primeras letras», que se anuncia el 1 de enero de 1874 en el periódico *Crónica Meridional*, el cual, tras presentarse como antiguo alumno de la Escuela Normal Central, se ofrece para dar lecciones a domicilio o en su casa, para acompañar a los escolares al colegio, para acudir a misa y también para escribir cartas.⁴ En este contexto, Gold revela que, aunque la abundancia de material epistolar en España se ve reducida, en comparación con el acervo de otros países europeos, en el siglo xix

para quienes escriben libros de texto para universidades e institutos de segunda enseñanza, las cartas son un dechado de es-

³ Verónica Sierra, *Cartas presas. La correspondencia carcelaria en la Guerra Civil y el Franquismo* (Madrid: Marcial Pons, Editorial Complutense, 2016).

⁴ Antonio Castillo, «Me alegraré de que al recibo de ésta ...». Cuatrocientos años de prácticas epistolares (siglos xvi a xix)», *Manuscripts* 29 (2011): 19-50.

tilo y un tesoro evolutivo del desarrollo y uso del lenguaje, a la vez que una fuente de sabiduría sobre las acciones humanas. La inclusión de los textos de cartas selectas en tales libros serviría para montar una antología de elocuencia castellana con claros fines didáctico-morales.⁵

Los epistolarios se estructuran en una serie de modelos de cartas que hoy en día ofrecen una perspectiva de las relaciones y de los valores predominantes en un tiempo y en un espacio determinados. En la actualidad, el epistolario representa un instrumento de primer orden para el análisis de la sociedad en la que se origina.

En la medida en que el epistolario respeta y ofrece un espejo del orden establecido, se constituye como un recurso educativo de interés en ámbitos diversos. Por ejemplo, entre los tantos epistolarios destinados a la actividad comercial, José Eusebio Gómez de Mier publicó en 1854 *El comerciante español ó epistolario comercial*, en cuyo extenso título se señala su profusión de contenidos.⁶ Curiosamente, Escolano se hace eco de la utilización de la carta comercial para el ejercicio de la denominada escritura en carta o en proceso, recogida por Narganes de Posada en 1809:

El tardoilustrado Narganes de Posada, en sus *Tres cartas sobre los vicios de la Instrucción Pública en España*, obra aparecida en 1809, describió bien los métodos que seguían las escuelas en la transición del Antiguo Régimen al liberalismo en la materia que nos ocupa. «Cuando ya saben leer de corrido la letra de molde, (los niños) pasan a leer la manuscrita, y esto se llama

⁵ Hazel Gold, «Una postdata imprescindible: cartas y epistolarios en el canon literario del siglo XIX», en *La elaboración del canon en la literatura española del siglo XIX: II Coloquio de la Sociedad de Literatura Española del Siglo XIX* (Barcelona, 20-22 octubre de 1999), eds. Luis F. Díaz Larios, Jordi Gracia, José M.^a Martínez Cachero, Enrique Rubio y Virginia Trueba (Barcelona: Universitat, Promociones y Publicaciones Universitarias, 2002), 187.

⁶ Se ofrece el título completo del epistolario con su referencia: José Eusebio Gómez de Mier, *El comerciante español ó epistolario comercial con modelos de contabilidad y documentos mercantiles, la traducción de las frases de difícil inteligencia, una fraseología infantil en español y alemán, un vocabulario de los términos más usados en el comercio y nomenclatura de los artículos más corrientes, en ambas lenguas, las abreviaturas más usuales en la correspondencia española y un suplemento en latín, alemán y español conteniendo las principales drogas medicinales* (Hamburgo: Imprenta de J.J. Nobiling, 1854). Edición digitalizada por la Universidad Complutense de Madrid y disponible en <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.5325492587;view=1up;seq=9/>

leer en carta o en proceso: los libros elementales para éste son las cartas, las más veces de comercio y que los chicos se procuran en sus casas, o el expediente de algún pleito de su familia, o que les presta el escribano».⁷

En la presente ocasión, los textos que serán objeto de un análisis pedagógico, conforman un conjunto de cartas extraídas del epistolario *El Secretario*, publicado por la editorial burgalesa Hijos de Santiago Rodríguez.⁸ Siguiendo a Escolano, la editorial de referencia constituye una de aquellas ubicadas fuera de las capitales de Madrid y Barcelona, que aglutinaron una buena parte de estas empresas en sus inicios. Existió también una red de librerías, editores e impresores castellanos y aragoneses, «donde más se enraizó la tradición editorial y la industria y la cultura del libro».⁹ De hecho, el catálogo-recuerdo de 1925 de Hijos de Santiago Rodríguez contiene 161 páginas centradas en los libros escolares y material pedagógico. El lema de la editorial, escogida por el fundador en sus inicios, fue «La escuela redime y civiliza». A un nivel extenso,

los iconos, lemas y demás elementos emblemáticos configuraron las señas de identidad de cada editora escolar. Motivos y temas que aluden a la infancia, a las letras y a las ciencias, a las luces y a la civilización, al progreso y al triunfo de la sabiduría y a la acción regeneradora de la escuela podían ser analizados desde la semiología como signos de una nueva cultura material de la enseñanza y como exponentes del ideario y de la autoimagen de las primeras tradiciones editoriales asociadas al mundo de la educación.¹⁰

Afirma Sánchez Redondo que la editorial Hijos de Santiago Rodríguez, hacia la década de los sesenta aún conservaba su relevancia en cuanto a la edición de textos para la Educación Primaria, junto con Dalmau o, en mayor medida, las editoriales Magisterio Español o Escuela

⁷ Agustín Escolano, «Los manuscritos escolares», en *Historia Ilustrada del libro escolar en España*, ed. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997), 347.

⁸ *El Secretario* (sin año de edición). Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

⁹ Agustín Escolano, «Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares», en *Historia Ilustrada del libro escolar en España*, 23.

¹⁰ Escolano, «Libros para la escuela», 27.

Española.¹¹ Badanelli y Mahamud la sitúan, junto con Edelvives, publicando prácticamente durante todo el período comprendido entre 1959 y 1975, de lo que son un ejemplo sus manuales de lectura. Manuel Antonio Arias, María Baldó, Enrique Basabe o Josefina Bolinaga figuraron entre la nómina de autores de la editorial, que había sido fundada en Burgos en 1850.¹²

Los epistolarios se enmarcan en la tradición ilustrada señalada por Escolano que, más allá de las primeras letras, fomentó la edición de textos de matemáticas, náutica, comercio, agricultura y otras artes o ciencias relacionadas con la enseñanza técnica, así como folletos y cartillas para la difusión de conocimientos de utilidad dentro y fuera de la escuela.¹³ En el siglo xx se mantuvo su pervivencia, así como la de los manuales de cartas en una sociedad regida por un sistema relacional jerárquico, donde los modelos de la escritura disponibles venían a resolver el amplio acervo de cuestiones a las que fue necesario dar respuesta a través del establecimiento de una correspondencia basada en el civismo y en la urbanidad, según los cánones respetuosos del orden social presidido por la alta burguesía conservadora. En palabras de Martínez Cuadrado, fue en las clases medias donde el propósito de recatolización dio excelentes resultados entre el período comprendido entre 1875 y 1931, impulsado por la tarea de la Iglesia católica de frenar su proceso de desreligación porque «la cultura tradicional católica y populista había dominado la imagen del mundo, los ocios y los mitos de la mayoría de las clases sociales hispánicas hasta por lo menos la primera mitad del siglo xix». ¹⁴ A partir de las revoluciones políticas de 1854, 1868 y 1873, «entre las clases medias y burguesas la dispersión cultural se acompaña de multitud de tendencias», y una parte de la burguesía se incorpora a la lucha en el ámbito religioso, político y económico contra la Iglesia católica —época de la desamortización—, así como en el de las creen-

¹¹ Carlos Sánchez-Redondo, «Política e ideología en los libros de lectura escolares en la escuela primaria de los años sesenta», en *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, ed. Alejandro Tiana (Madrid: UNED, 2008), 115-133.

¹² Ana María Badanelli y Kira Mahamud, «Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura», *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 125-160.

¹³ Agustín Escolano, «Textos científicos y didácticos utilizados en las escuelas técnicas en la segunda mitad del siglo xviii y principios del xix», *Historia de la Educación* 4 (1985): 385-395.

¹⁴ Miguel Martínez Cuadrado, *La burguesía conservadora (1874-1931)* (Madrid: Alianza, 1973), 533-534.

cias vitales, con la expansión del liberalismo entre 1820 y 1874.¹⁵ Pero, aun así, en la época la burguesía se diversificó entre el elitismo racionalista y liberal y el elitismo nacionalista y antiliberal, hacia el que tienden, con los matices procedentes, los textos del epistolario seleccionados para el presente análisis.

En su extensa reflexión acerca de las antologías de los *libri di lettere* en el siglo XVI, en cuyo contexto Ludovica Braida sitúa el fenómeno editorial de los manuales epistolares, dirigidos a «jóvenes aristócratas iniciados en los estudios humanísticos, profesionales necesitados de síntesis en temas y disciplinas que no conocían o, incluso, hombres poco alfabetizados pero ávidos de enfrentarse a la lectura de los libros de divulgación»,¹⁶ se recoge que la variedad de textos incluidos en las mismas permitía responder a las expectativas de un público culto que se acercaba a unos

libros de lectura apetecibles por la amplitud de relaciones e intercambios personales de los que eran la máxima expresión [...]. Una reflexión recorre muchas antologías epistolares: el rol que desempeña la escritura y, en particular, la escritura de cartas como elemento de distinción en las relaciones sociales.¹⁷

En la medida en que el epistolario muestra y reproduce el orden establecido, constituye un recurso educativo susceptible de ser examinado con singular interés en sus diferentes ámbitos de utilización.

Las cartas objeto de interés muestran una relación jerarquizada entre padres e hijos, percibida en el contexto de un orden social establecido y reflejado en un conjunto epistolar, cartas en las cuales tanto las relaciones personales, las marcadas por la autoridad o también aquellas comerciales discurren por cauces rígidamente heredados que a un tiempo reproducen.

¹⁵ Martínez Cuadrado, *La burguesía conservadora (1784-1931)*, 534.

¹⁶ Ludovica Braida, «Los libri di lettere en el siglo XVI. Un género editorial entre el disenso religioso y la difusión del “buen vulgar”» en *Cinco siglos de cartas. Historia y prácticas epistolares en las épocas moderna y contemporánea*, 100. En lengua vulgar, los *libri lettere* poseerían su origen a partir de la relevante presencia de antologías epistolares de autores clásicos y humanísticos en latín, publicados a raíz de la difusión de la imprenta.

¹⁷ Braida, «Los libri di lettere en el siglo XVI», 101.

Aun considerando el contexto epistolar en el marco tradicional de la España católica y tradicional, como textos dirigidos a un público burgués, es nuestro propósito plantear la interrogante que sigue a continuación. ¿Pervive una evocación de relativa modernidad en el estilo educativo conservador de los modelos seleccionados para el análisis? ¿Es posible, en la medida en que el contenido de las cartas analizadas sigue una línea fundamentalmente educativa, identificar en la redacción epistolar una cierta bifurcación desde la pedagogía tradicional, en consonancia con la irrupción y desarrollo de una nueva metodología, propia de la pedagogía progresista con sus nuevos roles para maestro y alumno? Es en esta dirección en la cual procederá el análisis epistolar de las cartas seleccionadas.

LA CARTA, RECURSO EDUCATIVO FORMAL E INFORMAL

El Secretario, la obra que se toma en consideración para el presente análisis, es un manual de utilidad práctica con una evidente intención instructiva y educadora en un sentido extenso. *El Secretario* se incluye en un amplio conjunto de publicaciones que responden al proceso, mencionado por Gómez Hernández e iniciado en el siglo XIX español, dirigido por el Estado y contextualizado entre las luchas de las ideas absolutistas y liberales, cuando paulatinamente la noción de ciudadano va sustituyendo a la noción de súbdito, en tanto que el ideal de que la soberanía reside en el pueblo puede interesar a este por la alfabetización, la educación y la cultura y reflejarse en el desarrollo de la prensa y la literatura popular bajo diversas formas, así como en el interés de fomentar la lectura pública, «antes que en las bibliotecas, en gabinetes de lectura, sociedades y librerías».¹⁸ Señala Gómez Hernández que el ciudadano se constituye «sujeto de derechos, parte de la “nación”, involucrado en su propio futuro»;¹⁹ la finalidad instructiva de *El Secretario*, por lo tanto, se plasma como instrumento que capacita para la resolución de la problemática diversa a que el lector debe hacer frente en las múltiples facetas de la vida cotidiana.

¹⁸ José Antonio Gómez Hernández, «La preocupación por la lectura pública en España: las bibliotecas “populares”. De las Cortes de Cádiz al plan de bibliotecas de María Moliner», *Revista General de Información y Documentación* 2, no. 3 (1993): 56.

¹⁹ Gómez Hernández, «La preocupación por la lectura pública en España», 56.

Para Olmos, el conjunto de lecturas dirigidas a las clases populares pudo haber sido amplio, ya que a partir del análisis de colecciones públicas y privadas de libros, se ha constatado que fue rasgo notable de su comportamiento lector la voluntad de instrucción, al menos desde 1800, al haberse hallado en los hogares biografías de científicos, obras históricas o enciclopedias.²⁰

Acerca de la utilización de la correspondencia epistolar en el aula, para Sierra²¹ ha quedado constancia en los múltiples testimonios orales y en los documentos presentes en las escuelas primarias durante los años 30 y 40 del siglo xx del recurso a modelos a partir de los cuales los maestros enseñaban a escribir cartas al alumnado; una actividad para la que se emplearon también las lecturas de manuscritos o los manuales epistolares dirigidos a los escolares.

Como parte de este amplio conjunto de publicaciones, la presente obra representa un vehículo para el análisis de la función educativa y socializadora del manual epistolar, en tanto Sierra ha destacado su función pedagógica, adoctrinadora, moralizante o propagandística.²² El citado epistolario no representa, propiamente dicho, un manual epistolar para la infancia, ya que tampoco responde a la totalidad de las características de las que se hace eco Sierra, entre las que se hallan la consecución de una buena competencia en la redacción o difusión de los valores morales, religiosos y patrióticos para la infancia y la constatación de la importancia de la lectura en el ámbito educativo, así como la iniciación en el arte epistolar.²³ *El Secretario* contiene modelos de cartas que aportan pautas para la conducta, necesarias para el desarrollo de las estimadas como buenas relaciones en los diferentes ámbitos de la sociedad; un manual no exento de un claro objetivo pedagógico en cuanto a la transmisión de valores o incluso de competencias instrumentales que la función epistolar precisó en la sociedad española, por lo que, aunque no constituye un manual escolar, sí comparte con ellos la inicia-

²⁰ Miguel Á. Olmos, «Sobre lectores “populares” y lectura común en España (1870-1936)», *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica* 22 (2004): 183-199.

²¹ Verónica Sierra, «“As Cartas e a Escola” los manuales epistolares para niños en la España del siglo xx», *História da Educação* 16, no. 2 (2004): 59-77.

²² Verónica Sierra, *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)* (Gijón: Trea, 2003).

²³ Sierra «“As Cartas e a Escola” los manuales epistolares para niños en la España del siglo xx».

ción al arte epistolar o la consecución de una buena competencia en la redacción o difusión de los valores constitutivos de la clasificación precedente. El manual *El Secretario* distribuye sus contenidos en diferentes secciones, bajo la amplia temática de cartas familiares, memoriales y comerciales y, según declara en su prólogo, pretende ofrecer una respuesta para las variadas situaciones en las que la vida puede situar a los individuos:

Quien no sabe cambiar impresiones con sus iguales en forma conveniente, no podrá lograr bienestar alguno. [...] Aspiramos que este librito resulte de verdadera utilidad para todos, y confiamos en que el público ha de responder á la delicadeza con que hemos procurado confeccionarlo.²⁴

Alguna de las cartas incluidas en *El Secretario* incorporan en el encabezamiento o bien en su remate la fecha correspondiente a la última década del siglo XIX, y si bien *El Secretario* pudo ser susceptible de un uso intencional dentro de las aulas, su fin más directo semeja estar relacionado, antes bien, con la presentación al público de las variadas soluciones que las relaciones personales, sociales y profesionales exigieron en múltiples circunstancias, tal y como se indicó en líneas anteriores. Pese a ello, el estudio de sus textos resulta de indudable interés para el análisis de las relaciones entre padres, estudiantes y maestros en la sociedad tradicional de la Restauración española, así como sobre determinados aspectos educativos y sociales de ese tiempo. Con independencia de la fecha de edición del manual objeto de análisis, es posible afirmar que su finalidad formadora guarda coherencia con el modelo relacional de la sociedad correspondiente con el período histórico fechado.

EL ANÁLISIS EPISTOLAR: LAS INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS EN SUS CONTENIDOS

Las dos cartas seleccionadas, «A un estudiantillo» y «Contestación del estudiantillo», representativas de la correspondencia entre padres e hijos ofrecida por *El Secretario*, se hallan incluidas bajo los respectivos títulos de las secciones «De padres a hijos» y «De hijos a padres», co-

²⁴ *El Secretario*, 6.

rrespondientes al apartado de las cartas familiares. Ambas cartas son el punto de partida para el análisis de los contenidos centrales constitutivos de interés histórico-educativo dado que el modelo de relación epistolar se fundamenta sobre los consejos de los padres y la respuesta del escolar.

La estructura del libro incluye un prólogo subtulado *La importancia de la carta*, seguido por el apartado *Cartas Familiares*, con recomendaciones sobre el estilo y la forma en la redacción. En adelante, las páginas dan paso al contenido de los apartados que desarrollan las *Cartas de padres a hijos* y de *hijos a padres* —en los que se insertan los dos modelos analizados—, *De hermanos, de esposos, Maestros y discípulos, Para amigos y parientes* y *Amatorias* con sus correspondientes contestaciones, así como *Correspondencia de amantes ya relacionados* y *De etiquetas y suplicatorias* con sus contestaciones, *Memoriales* y, por último, *Comerciales*. Otras cartas derivadas de los oportunos apartados que guardan relación con aquellas seleccionadas para el análisis son las dirigidas «A un buen estudiante», «A un suspenso en exámenes» con sus contestaciones, «A un joven, aconsejándole», «A un discípulo aventajado» y también «A un maestro».

La carta ha sido analizada como un medio para la participación en procesos de lectura y escritura al margen de aquellos planificados por el docente en el aula, aunque esta pueda constituir a su vez un instrumento o recurso constitutivo para tal aprendizaje. Judith Kalman alude al carácter de los eventos de la lectura y la escritura en la vida cotidiana, dispuestos con fines comunicativos, por lo que suponen «importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita», en los que «su significado abarca tanto las acciones de los actores sociales como los vínculos entre ellos».²⁵ Así, la intencionalidad comunicativa, el contexto y los propios participantes caracterizan a la carta como medio de expresión, con independencia de la actividad planificada para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en el aula.

En el núcleo de esa intencionalidad comunicativa, entre la suerte de recomendaciones paternas en los textos que nos ocupan, destacan aque-

²⁵ Judith Kalman, «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17, no.8 (2003): 42-43.

llas dirigidas hacia la vigilancia del respeto y la consideración debidas al maestro responsable de guiar la educación, quien representa un personaje central en ambos textos. Porque los modismos y las expresiones empleadas, representativas de las ideas subyacentes en cada carta, contextualizan una sociedad tradicional con los papeles establecidos, categorizada de tal forma que tanto en las palabras paternas como en las filiales destaca la figura docente en el sujeto de un mencionado maestro «simbólico», coherente con el fondo de un bosquejado escenario.

Los contenidos de ambas cartas se complementan entre sí, de manera que, a las peticiones paternas de estudio, aplicación y rectitud, el hijo responde con ductilidad y acatamiento de los consejos.

El texto paterno emplea un estilo afectuoso, en un discurso próximo a la pedagogía de la emulación que no persigue necesariamente el desarrollo personal del estudiante; si bien, en la línea de la disciplina en la que se integran sus consejos de constancia en los estudios, no se advierte rigidez ni autoritarismo. El hijo responde a los padres con una actitud adaptada a la línea seguida por estos. La expresión «Yo seguiré vuestros consejos», viene a resumir una actitud dócil hacia su papel en la vida, tanto en su primera juventud como en la futura colocación que lo sitúe en el escenario social. Las palabras «De mis hermanitas me acuerdo también muchísimo [...]». Dénlas muchos besos, con recuerdos á los parientes, amigos y criados», evidencian su procedencia familiar medianamente acomodada; un origen, con toda probabilidad, similar a la de sus compañeros de internado.

Así como se presenta un vínculo idealizado en la correspondencia entre padres e hijo, también la mirada que los textos ofrecen del docente continúa esta misma dirección. El maestro retratado en las palabras del estudiante es una figura amable o afectuosa con el escolar, mercedora de respeto por sus actos, pero también por lo que representa, quien, sin apartarse de su rol en la sociedad tradicional, denota poseer una preparación que lo vincula con ciertas y características novedades pedagógicas que se inician y desarrollan a caballo de los siglos XIX y XX. Porque, como afirma Escolano, la cultura escolar inspirada en la nueva educación no consistió en la síntesis de la traslación de postulados y orientaciones activistas, así como tampoco en el precipitado instrumental de las experiencias científico-técnicas promovidas por la nueva co-

rriente, sino que fue el resultado de complejos procesos de interacción entre la cultura empírica del colectivo de enseñantes, con sus tradiciones e innovaciones generadas en la misma práctica como ensayos orientados al cambio.²⁶

La carta enviada por los padres: «A un estudiantillo»

El texto de la carta enviada por los padres retrata el perfil del buen escolar sobre el fondo de un orden social determinado: plantea la necesidad del hijo de salir de la villa o pequeña población para crearse un porvenir y «hacer carrera», por encima de la aflicción que a la familia le produce su distanciamiento físico. La ausencia del hijo se asume como una oportunidad de prosperidad o ascenso social, y con tal fin se realizó la cuidadosa elección del internado que será su lugar de estudio y vivencias futuras.

Durante un largo período temporal, aproximadamente a partir del desarrollo de la escuela como institución hasta décadas bien recientes, la aquiescencia o conformidad de los padres hacia la actuación del maestro presidió las relaciones escolares, resultado, en cierta medida, del crédito social del que gozaba el docente. El maestro se hacía merecedor del respeto social, pues su autoridad residía en la transmisión y en la administración del saber, función refrendada por una sociedad sensiblemente deficitaria en materia educativa. Históricamente, la relación establecida entre maestro y discípulo ha respondido a las demandas del sistema de socialización, en las que los educadores obraron como agentes secundarios, encargados de ratificar, ampliar o diversificar los aprendizajes realizados en la familia, entendida esta como grupo social primario. En la presente carta, la consecución de los buenos logros escolares y del deber de la disciplina parecen ser objetivos comunes compartidos por padres y maestro.

A lo largo del texto se hallan numerosos ejemplos del significado y de la utilidad que la aplicación en los estudios ofrece para el éxito en la vida a través de frases como las señaladas seguidamente. Los padres se refieren, también, a las necesarias demandas de respeto que la figura

²⁶ Agustín Escolano, «La recepción de los modelos de la Escuela Nueva en los manuales de comienzos del siglo xx», *Historia de la Educación* 25 (2006): 317-340.

del maestro exige, cuestión que incluso se prioriza sobre la voluntad de un exitoso rendimiento escolar:

Ya tuvimos buen cuidado en elegir tu internado en buenas condiciones; sabemos que esos buenos señores te cuidarán con esmero, te consolarán, te dirigirán bien en tus estudios. [...]. Queremos que estudies como hasta aquí: con fe, constancia y gusto; con eso nos basta, y nada te importe si cumples con tales condiciones precisas al bueno, el que no pudieras aspirar en su día á notas, á premios, á recompensas superiores. Si las luces de tu inteligencia te permiten hacer brillantes exámenes, sea muy enhorabuena; tus padres se llenarán de regocijo; si esto es superior á tus fuerzas, nada te apure; con serenidad perfecta recibiremos lo que venga, siempre que sepamos has cumplido con tu deber, haciendo cuanto la voluntad firme, constante, decidida, ordenan. Lo que nunca te tolerarían tus padres es lo que de ti no podemos esperar: faltas de respeto, de consideración, de amor á quien te dirige; si llegas á amarle, le respetarás y considerarás; que la ley de Jesucristo, que es el principio de la vida eterna, en el amor está fundada.²⁷

Los padres aconsejan y ofrecen directrices explícitas en la relación de su hijo con el maestro. El rol docente supone la existencia del rol del alumno, porque la existencia del primero carece de sentido sin la presencia del estudiante, pues para atender a las necesidades formativas del alumnado, la sociedad se dotó de profesionales de la enseñanza. Para Steiner, el conjunto maestro-discípulo no se limita a los ámbitos de la religión, la filosofía o la literatura; es un hecho de la vida entre generaciones, que resulta inherente a toda formación y transmisión. Los maestros contribuyen al rol endoculturador, pues protegen e imponen la memoria de generaciones anteriores.²⁸

¿De qué forma se trasladan a las generaciones jóvenes los saberes o el conjunto de conocimientos culturales? O, en referencia a la expresión anterior, ¿cuál es la forma de transmisión de la memoria a las generaciones posteriores? Explica Pérez-Díaz, en relación a los mecanismos de

²⁷ *El Secretario*, 12-13.

²⁸ George Steiner, *Lecciones de los maestros* (México: Siruela, Fondo de Cultura Económica, 2004).

comunicación entre discípulos y maestros, que las formas de transmisión y aprendizaje son diversas, pues el aprendizaje se produce por imitación de los gestos intelectuales, a través de

sus modos de razonar y de expresarse, su uso de la metáfora, el estilo de su tratamiento del material empírico, las connotaciones emocionales de su opinión sobre las personas, la generosidad o mezquindad de su juicio, la amplitud o estrechez de su horizonte, su impaciencia o su calma, su disposición a decir sí o no a determinados estímulos, y la evocación de sus experiencias, que el discípulo tendrá que reconstruir combinando sus palabras explícitas, sus alusiones y sus silencios.²⁹

Una responsabilidad manifiesta que se le concede al maestro, docente o profesor, pues, como indica Morales, el maestro enseña saberes y técnicas, pero fundamentalmente interviene en el espacio más amplio y hondo de la vida. Y será en ese espacio vital extenso donde se adquieren y aprenden, junto con las primeras letras o el cálculo, también las actitudes y las creencias, las normas, los valores y la disciplina.³⁰

Fernández Pombo, citado por Javier Barquín, recoge la revisión de la figura del profesor a través de la literatura del siglo XIX, y resume una serie de atributos que luego han pasado a ser característicos de la función docente, entre los que, entre otros, se encuentran la vocación, la bondad natural o una escasa formación profesional; para otros de ellos, su vigencia se habría perdido, como el castigo físico.³¹ Andrea Alliaud abunda en estos atributos, que al fin son construidos socialmente,

¿Cuáles son los atributos que aparecen «naturalmente» adosados? ¿El amor a los niños, la vocación por la enseñanza, el «dar todo de sí», sin esperar recompensas, es decir el sacrificio?

²⁹ Víctor Pérez-Díaz, «Maestros y discípulos. Algunas causas culturales e institucionales de la debilidad de la universidad española contemporánea», *ASP Research Papers* 106 (a) (2012): 2.

³⁰ José Morales, «Maestros y discípulos», *SCHRIPTA THEOLOGICA* 37, no. 2 (2005): 607-215.

³¹ Javier Barquín, «La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España», *Revista de Educación* 306 (1995): 25. La tesis doctoral de Alejandro Fernández Pombo, titulada *El profesor en la sociedad española del siglo XIX a través de la literatura*, publicada en 1984, incorpora los atributos mencionados.

Más allá de la situación y posición social (diferente entre el maestro, el médico, el filósofo o el arquitecto, pero, de algún modo relacionado), parecería existir cierto tipo de características comunes que definen «al» maestro, al margen de un sinfín de individualidades. Tales rasgos, que conforman una especie de «modelo» —compartido por los maestros y la sociedad en su conjunto—, adquieren un fuerte grado de legitimidad por aparecer naturalmente ligada a una determinada condición social. [...] Una vez aceptada la existencia de ciertos elementos «comunes» entre una diversidad de acciones, sería oportuno reflexionar sobre el carácter de aparente naturalidad que de inmediato se les atribuye. En este sentido, es posible adelantar que ese trasfondo común, generador de prácticas en individuos que ocupan posiciones semejantes en la estructura social (los maestros en nuestro caso), que los constituye en tanto tales al tiempo que los diferencia «legítimamente» de otros grupos sociales, es en realidad *socialmente adquirido e históricamente producido*.³²

En relación a la referida educación sobre las actitudes, en la carta que se examina, el maestro se erige como remedo de los padres, de manera que estos se identifican por completo con la labor de mentor del docente, al que los padres le atribuyen un sentido de consejero y modelo de vida para la juventud. En su conjunto, las intenciones intrínsecas de la carta reflejan un modelo educativo global a seguir por parte del escolar, que deberá conducirse como «buen hijo, buen religioso, buen discípulo, buen amigo, buen ciudadano»,³³ guiado por la gratitud y obrando en primer lugar con condescendencia hacia sus compañeros de pupitre.

En el campo de la formación actitudinal, las advertencias y recomendaciones paternas expresadas en la presente carta discurren en la línea del respeto reverencial hacia la figura del maestro. El maestro, guía y autoridad, es poseedor de las competencias relacionadas con la labor socializadora que conforma buenos ciudadanos, pero también es transmisor de los aprendizajes instrumentales en una sociedad ex-

³² Andrea Alliaud, *Los maestros y su historia* (Buenos Aires: Granica, 2007), 25-26.

³³ *El Secretario*, 13.

tendidamente analfabeta. Barreiro no prescinde de señalar el papel del maestro como intermediario y recuerda el sentido de las palabras durkheimianas en la afirmación de que la propia enseñanza comenzó con la predicación, en una clara alusión al histórico monopolio de la Iglesia respecto de las tareas docentes, cuando en el pasado sacerdotes y frailes se postularon como intermediarios de los textos que fueron puerta o acceso al conocimiento.³⁴

La redacción epistolar aparece intercalada de expresiones devotas y alusiones a la doctrina religiosa, en las que se apela a la confianza en Dios o a la ley de Jesús, «la confianza en Dios y el intento noble que en nuestra resolución nos guía, nos alientan y fortifican»,³⁵ reflejo de una sociedad católica y tradicional en la que las referencias cristianas aún aparecen en los documentos administrativos y también en la correspondencia epistolar más o menos formal. De hecho, la injerencia de la religión en la escuela se deja ver explícitamente en la simple alusión por parte del escolar a los rezos en la clase.

Con posterioridad a la labor inicial del representante religioso en la transmisión del aprendizaje, la evolución de la sociedad hacia posiciones laicas, unida a la necesidad de la profesionalización de la enseñanza propició que, andando el tiempo, la institucionalización del magisterio en la sociedad española atravesara por diversos períodos. Así es que, con anterioridad a 1838, como indican Román y Cano, la formación teórica del maestro en España fue casi inexistente, sujeta a una capacitación de carácter gremial, en la que el ayudante o pasante adquiriría un pobre conjunto de conocimientos en el ejercicio del oficio junto a un maestro ya en ejercicio. Su preparación comenzó a ser refrendada en una línea profesionalizadora con la desaparición de su carácter gremial, cuando en 1839 se creó en Madrid la primera Escuela Normal de España bajo la denominación del Seminario Central de Maestros del Reino. Entre el conjunto del alumnado que se formaba durante dos cursos, se preveía la asistencia, con cargo a las Diputaciones Provinciales, para completar su formación, de dos alumnos por provincia, que que-

³⁴ Herminio Barreiro, «Orixes institucionais da educación pública europea», *Sarmiento. Revista Galega de Educación* 110 (2007): 117-129.

³⁵ *El Secretario*, 12.

daban así facultados para la posterior apertura de Escuelas Normales en sus circunscripciones de origen.³⁶

La respuesta epistolar del hijo: «Contestación de un estudiantillo»

En el precedente modelo epistolar dirigido al escolar destaca la interiorización de los méritos de obediencia y civilidad que el destinatario, en su respuesta, asume como suyos. Frente a los valores de buena conducta que presiden la carta paterna, el presente texto que constituye la respuesta del estudiante se encuentra redactado en términos más concretos, pues en él se da cuenta de su día a día.

Ya, desde las primeras líneas, el estudiante demuestra comprender a la perfección su nuevo estado de distanciamiento físico con respecto a la casa paterna, así como los fines que se derivan del mismo:

Mis queridísimos padres: No pueden figurarse la pena que tengo pensando en Vdes., no pudiéndoles besar cada mañana y cada noche, como lo tenía por costumbre; no pudiendo vivir á su lado en unos meses. Pero comprendo muy bien que la vida en el pueblo es imposible, si he de estudiar una carrera, y me consuela vivir con estos señores, que me quieren y hacen por distraerme cuanto pueden.³⁷

La descripción de sus actividades y rutinas no deja de constituir un auténtico relato embellecido de los días cotidianos de un estudiante, como se señala en líneas posteriores. Se observa una educación eminentemente intelectualista, donde se estudia de memoria, pero sin desatender los paseos por el campo dos veces al día, sin que incluso falten las salidas al teatro o al circo. Por supuesto, el comienzo del día se inicia con las oraciones religiosas. Las tareas cotidianas que enumera recuerdan las históricas recomendaciones seleccionadas, en este caso, a partir de los estudios de Alcántara, publicados en 1881 bajo el título *Educación intuitiva y lecciones de cosas*: «la educación ha de ser integral y completa, [...] a la vez que a la educación del espíritu y en armónica co-

³⁶ José María Román y Rufino Cano, «Notas de la formación de maestros», *EDUCACIÓN XXI* 11 (2008): 73-101.

³⁷ *El Secretario*, 34.

respondencia con ella, ha de atenderse a la del cuerpo, según ya se expresaba en el *Mens sana in corpore sano* de Juvenal». ³⁸

Como añade el profesor de Pedagogía:

al tratarse de la educación del ser humano, hay que tener en cuenta al hombre físico, al hombre intelectual y al hombre moral, es decir al hombre en el niño y en la integridad de su naturaleza, para a un mismo tiempo cuidar de la educación física, intelectual, estética y moral, armonizándolas y equilibrándolas entre sí. ³⁹

Curiosamente, la presente carta ofrece muestras de la observación de las tres dimensiones, por cuanto el *hombre físico* es atendido en la vigilancia de los tiempos escolares y en el hábito del paseo en contacto con la naturaleza, la dimensión intelectual se adquiere a través del estudio y la memorización, mientras que la moralidad es examinada a través de la transmisión e interiorización y práctica del credo católico. La descripción de la carta se centra en su mayor totalidad en el relato del horario diario, así como de las actividades correspondientes a los miércoles, domingos y días festivos que ofrecen ocasión para la acotación o el análisis:

Todos los días nos levantamos a las seis, rezamos, nos lavamos, aseamos y desayunamos, y después de rezar otro poquito en clase, á estudiar las lecciones de memoria hasta las nueve, hora en que empiezan las clases, hasta las doce. Comemos, y después a pasear y jugar por el campo hasta las dos ó dos y media. Otra vez luego á clase hasta las cinco, y á esa hora á paseo hasta las siete. Cenamos, estudiamos un rato después, poco tiempo, y á acostar tempranito, menos las noches que vamos al teatro ó circo. ⁴⁰

El estudiante describe las rutinas diarias que se inician con las oraciones religiosas, para dar paso al aseo y al almuerzo. Poco tiempo des-

³⁸ Pedro de Alcántara García, *Educación intuitiva y lecciones de cosas* (Valparaíso: Editorial del Cardo, 1881), 6.

³⁹ De Alcántara García, *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, 16.

⁴⁰ *El Secretario*, 35.

pués del inicio del día, las aulas también conceden espacio para nuevos rezos hasta las nueve, hora en la que comienzan las clases, en las que el tiempo se reserva para la memorización de las lecciones; una referencia que refleja la práctica tradicional de la escuela de siempre. Las clases se prolongan durante una jornada partida, pero en el horario cotidiano hay tiempo también para el gozo al aire libre con paseos y juegos por el campo, que es el entorno que rodea al internado, siguiendo la descripción del escolar.

Las excursiones y visitas fuera de las paredes del aula se realizan, según informa el estudiante, a museos, fábricas o talleres; emplazamientos en los que es posible el contacto con los contenidos culturales de la sociedad y en el caso de los establecimientos industriales, permiten aprehender el conocimiento relacionado con la organización económica de la época. En la línea de la educación intuitiva, Alcántara señaló que para enseñar por los ojos son de utilidad los paseos instructivos al campo, a las fábricas, a los monumentos y museos o por extensión, a «los establecimientos de toda clase»;⁴¹ visitas acompañadas por las debidas explicaciones del maestro. La propia naturaleza constituye en sí misma un agente de educación intuitiva como medio de educación moral —forma de obrar sobre el corazón de los niños y de abrirlo a sus influencias—, intelectual —pues esta es un libro abierto para la investigación y la interrogación, una cadena de escenas instructivas—, y física —pues la naturaleza ofrece todas las buenas condiciones para el desarrollo físico, representadas por el aire libre y saludable o por los templados rayos solares;⁴² una naturaleza asimismo mencionada en las cartas.

Cuando Lorenzo Luzuriaga en las décadas iniciales del siglo xx, describió los principios de la Escuela Nueva extendidos a la enseñanza pública, según Otero en el décimo punto de su ideario, el insigne pedagogo contempló la organización de excursiones, campamentos y colonias.⁴³ La corriente de la Escuela Nueva vino a fortalecer los funda-

⁴¹ Alcántara García, *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, 116.

⁴² Alcántara García, *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, 124-126.

⁴³ Eugenio Otero, «Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad», en *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, ed. M.^a del Mar del Pozo (Madrid: Biblioteca Nueva, 2004), 177-195.

mentos de la pedagogía intuitiva, basada en el principio de actividad del alumno y sustentada por las previas aportaciones pestalozzianas que combinaban actividad intelectual y manual.

Siguiendo a Montero, tanto Johann Heinrich Pestalozzi como Friedrich Froebel asumieron las excursiones en sus modelos escolares —el pedagogo suizo, con excursiones de tarde y durante el período estival— empleadas para la observación directa. Bajo la influencia del naturalismo o el filantropismo, «las excursiones y paseos escolares han sido actividades conocidas, puestas en práctica por los docentes que eran partidarios de la enseñanza activa en España, siendo un signo distintivo de los movimientos de renovación pedagógica»,⁴⁴ ya en sus modalidades de excursionismo realista, destinado a la adquisición de ideas, o de excursionismo romántico-nacional. Reguladas en el siglo xx, las excursiones fueron también practicadas por Pablo Montesino —impulsor en España de las Escuelas Normales destinadas a la formación del magisterio, así como de las escuelas de párvulos— aunque el excursionismo fue abiertamente implementado en coincidencia con la labor de la Institución Libre de Enseñanza; en ambos casos, con una visible influencia anglosajona.⁴⁵

Tanto las excursiones al aire libre como las visitas a centros o instituciones externas a la escuela, así como otras actividades pedagógicamente renovadoras, constituyeron un conjunto de tareas que el maestro hubo de distribuir a lo largo del organigrama escolar. Pero durante el período a partir del cual los legisladores de Cádiz formularon las bases del ordenamiento político de la enseñanza, hasta la creación del primer departamento ministerial,⁴⁶ la gestión de los tiempos, en gran parte, fue aquella resultante de la creación empírica desarrollada por los maestros, según Escolano, el maestro hubo de idear los ritmos del proceso, la distribución de las rúbricas curriculares en el horario y la pauta del trabajo o los descansos en el cronosistema; el curso respondía a un

⁴⁴ Ana M.^a Montero, «Los paseos y excursiones escolares: una práctica higiénica de influencias anglosajonas», en *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011), 251.

⁴⁵ Montero, «Los paseos y excursiones escolares», 251-259.

⁴⁶ Desde que la Constitución de Cádiz instaure en su artículo 369 la Dirección General de Estudios hasta la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, transcurre casi un siglo.

continuo-discontinuo que acogía o eliminaba a los niños en cualquier época del año. En este sentido, el establecimiento en 1887 de la obligatoriedad de las vacaciones escolares supuso una importante innovación.⁴⁷

Tras retomar las últimas palabras del estudiante que se añaden en líneas posteriores, en las que nuevamente se da cuenta del aprovechamiento del entorno natural, se observa una visión poética de la vida campestre y de sus influencias benéficas, de forma que desde una perspectiva pedagógica ciertas frases evocan los párrafos del *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau. En 1762, año de publicación de *Emilio o de la educación*, el filósofo ginebrino, en sus páginas, afirma preferir la educación en el campo, «lejos de las negras costumbres de las ciudades».⁴⁸ Así, el pensador se prolonga en una explicación más profunda sobre el significado que la naturaleza posee en su plan pedagógico:

Para fortificar el cuerpo y crecer, la naturaleza tiene medios que nunca deben contrariarse.⁴⁹

Observad la naturaleza y seguid la ruta que os marca. Ella ejercita continuamente a los niños; ella endurece su temperamento mediante pruebas de toda especie; ella los enseña desde temprana hora lo que es pena y dolor. [...]. Una vez pasadas esas pruebas, el niño ha ganado fuerzas; y tan pronto como puede usar de la vida, su principio se vuelve más seguro.⁵⁰

En la aldea, un ayo será mucho más dueño de los objetos que quiera presentar al niño; su reputación, sus palabras y su ejemplo tendrán una autoridad que no podrían tener en la ciudad: siendo útil a todo el mundo, todos se apresurarán a complacerle, a ser estimados por él, a mostrarse ante el discípulo tal como el maestro quisiera que fuesen en efecto y, si no se corri-

⁴⁷ Agustín Escolano, «La cultura de la escuela en España en el entorno de 1900», en *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, ed. Pedro Álvarez Lázaro (Madrid: Fundación BBVA, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001), 329-348.

⁴⁸ Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o De la Educación* (Madrid: Alianza, 1995), 116.

⁴⁹ Rousseau, *Emilio o De la Educación*, 102.

⁵⁰ Rousseau, *Emilio o De la Educación*, 49.

gen del vicio, se abstendrán del escándalo; es cuanto precisamos para nuestro objetivo.⁵¹

Los párrafos señalados, extraídos de las páginas de *Emilio o De la Educación*, aluden a los beneficios del espacio natural, al servicio tanto del cumplimiento de los objetivos del educador como del desarrollo de los pupilos, así como a la autoridad y reconocimiento que ciertas figuras de la servidumbre o del servicio consiguen en ese espacio natural, en su relación con el educando.

Rousseau, inspirador de Pestalozzi y Froebel, había integrado el viaje en su pedagogía, como medio de estudio, educación y trabajo; se detectan, en este sentido, sus claras influencias.⁵² La práctica diaria del estudiante se completa algunas noches con visitas al teatro o al circo, si bien las excursiones fuera del recinto educativo se suceden también a mediados de semana y los domingos y festivos; momento del relato en el que se vuelve a hacer referencia a las salidas campesinas, mediante su aprovechamiento con juegos, dibujos, pinturas y lecturas. Aparecen así las artes plásticas y la literatura como parte de un ocio útil y provechoso:

Los domingos y días festivos que hace bueno, los pasamos enteros en el campo, disfrutando muchísimo con nuestros juegos, con nuestros dibujos y pinturas, con nuestras lecturas interesantes, en aquellas praderas y bosquecillos, en donde se oye por todas partes correr las fuentes, trinar los pajarillos, silbar las locomotoras. ¡Cuánto me agrada todo esto!⁵³

La posición rousseauiana evocada en las páginas de *El Secretario* desemboca en ciertos influjos de la Escuela Nueva; corriente amplia que contó con el ascendiente del suizo J.H. Pestalozzi, quien incidió en la relevancia de las artes en la educación, pues, como asegura Otero, aquel le atribuyó a la educación estética una importancia extraordinaria, «como condición de una formación moral que tenía claras y peculiares connotaciones religiosas. La educación estética comen-

⁵¹ Rousseau, *Emilio o De la Educación*, 116.

⁵² Montero, «Los paseos y excursiones escolares», 251-259.

⁵³ *El Secretario*, 35.

zaba por los sentidos», pues se hacía preciso «prestar atención al buen gusto para desarrollar nobles sentimientos». ⁵⁴ Sobre la influencia de Pestalozzi en la pedagogía española se han hecho eco, entre otros, Porto Ucha y Vázquez Ramil ⁵⁵ o Torrebadella, ⁵⁶ según García Hoz, Rufino Sánchez Blanco había publicado *Vida y obra de grandes pedagogos*, en la cual sobre Pestalozzi se desarrollan tres páginas en su tomo segundo, al mencionarse doscientas obras y opúsculos que lo citan. ⁵⁷ Para Sureda, los métodos pestalozzianos simbolizaron una propuesta de renovación, «un intento al que podemos calificar [...] como la inquietud a abrirse a nuevas fórmulas e influencias europeas para renovar la práctica educativa», ⁵⁸ conforme a las prácticas asociadas al liberalismo burgués, basadas en la naturaleza infantil, la experimentación de las teorías pedagógicas o la formación del magisterio.

En el conjunto de las actividades referidas en el relato presente, paralelamente, destaca la alusión a la actividad periodística promovida por el maestro, que el escolar señala en el momento en el que explica «porque en el periódico mensual que mi maestro publica, verán ustedes la descripción de una de ellas hecha por mí», ⁵⁹ con la oportuna ocasión que se le ofrece para la inclusión de sus propios ejercicios escolares: en este caso, el escolar se refiere a la publicación de una redacción sobre una de las excursiones realizadas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de la descripción y el análisis del contenido de las cartas señaladas, el rastreo de textos de corte epistolar posibilita la discusión de

⁵⁴ Otero, «Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad», 177-195; 190.

⁵⁵ Anxo Serafín Porto y Raquel Vázquez Ramil, «El espíritu de Yverdon: influjo de la pedagogía de Pestalozzi en María de Maeztu», en *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016), 169-180.

⁵⁶ Xavier Torrebadella, «La educación física y el deporte en el contexto ilustrado y liberal de la primera Constitución Española (1800-1814)», *Rubrica Contemporanea* 4, no. 2 (2013): 73-99, y «Rufino Blanco Sánchez y las fuentes bibliográficas de la Educación Física y el deporte en España», *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 37, no. 10 (2014): 281-284.

⁵⁷ Víctor García Hoz, *La educación en la España del siglo xx* (Madrid: Rialp, 1980).

⁵⁸ Bernat Sureda, «Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España, el papel de los diplomáticos españoles en Suiza y la prensa periódica», *Historia de la Educación* 4 (1985): 40.

⁵⁹ *El Secretario*, 35.

aspectos e influencias educativas que en un sentido amplio continúan siendo particularmente representativas de una escuela, un tiempo y una sociedad. El contenido de ambas cartas permite la correspondiente reflexión acerca de la forma en la que se muestran las influencias pedagógicas en una sociedad, pues a partir de un modelo de correspondencia decimonónico se procede a un análisis fundamentalmente educativo. Genéricamente, el epistolario representa un manual de correspondencia dirigido a la divulgación de las pautas propias de la escritura epistolar características de los siglos XIX y XX. La utilidad instructiva y educadora de *El Secretario*, inmersa en el conjunto de publicaciones vinculadas a una finalidad de educación popular y ciudadana, se dirige hacia la resolución de la problemática relacionada con la vida cotidiana. Ambos modelos analizados, relativos a la correspondencia familiar entre padres e hijos, representan un modelo idealizado de los lazos paternos-filiales, articulado sobre los consejos paternos bien acogidos por un hipotético hijo. En relación a la interrogación de partida, es posible identificar ciertas influencias de los nuevos métodos de enseñanza desarrollados pedagógicamente en la vanguardia europea entre desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, trasladados a España bajo la amplia denominación de Escuela Activa.⁶⁰ Aunque este fue un movimiento de carácter fundamentalmente privado, sus influencias fueron permeables a la educación pública.

En concreto, es en la respuesta del escolar donde la redacción se torna explícita, al señalar un nuevo rol tanto para el alumno como para el profesor que apunta a una nueva metodología en el contexto de la praxis pedagógica tradicional. Por otra parte, las excursiones a las fábricas o talleres, las visitas a museos, al teatro o al circo, así como las salidas al campo, en las que se lee o se dibuja del natural, parecen respon-

⁶⁰ Ricardo Marín, «Los ideales de la Escuela Nueva», *Revista de Educación* 242 (1976): 23-42. El grupo escolar Milá y Fontanals, dirigido por Rosa Sensat en Barcelona, fue probablemente el único centro representativo en su conjunto de los requisitos de la Escuela Nueva. Paradójicamente, fueron funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública, en su calidad de inspectores como Lorenzo Luzuriaga y Antonio Ballesteros, profesores de Escuelas Normales como Rodolfo Tomás Samper y Margarita Comas, directores de grupos escolares como la citada Rosa Sensat y Pedro A. Gómez Lozano, así como numerosos maestros de educación primaria quienes participaron en la reforma de la educación pública. Entre los Treinta Principios de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas formulados por Adolphe Ferrière están incluidos los de ser laboratorios de pedagogía práctica, la búsqueda de una pedagogía integral, el contacto con la naturaleza y las observaciones a partir de la misma, así como de las industrias y organizaciones sociales o la práctica de los viajes.

der a esa nueva pedagogía que vence las barreras tradicionales de las cuatro paredes del aula para obtener beneficio de unas nuevas posibilidades instructivas y lúdicas en el entorno próximo. Se inicia una nueva forma de abordar las disciplinas tradicionales, tanto como la oportunidad para una nueva forma de relación del alumnado con el entorno y con sus compañeros, así como también de un nuevo carácter en la relación maestro-alumno; la palabra del maestro y el manual de texto dejan de ser los únicos centros de interés a partir de los cuales articular la práctica pedagógica.

Paralelamente, en los dos modelos analizados el interés por el desempeño escolar y por los resultados en la instrucción del «estudiantillo», junto con su buena conducta, radica la posibilidad de movilidad social, constitutiva en la sociedad intuida, de oportunidades de mejora y ascenso social. La educación, por lo tanto, se muestra en una de sus funciones más clásicas.

Los modelos epistolares analizados representan una particular simbiosis de las características propias de una sociedad tradicional —el contexto de fondo de las cartas— con una incipiente pedagogía que tímidamente asoma en una sociedad jerarquizada y conservadora.

Nota sobre la autora

Alicia Díaz Balado es docente del Departamento de Pedagogía e Didáctica de la Universidade de Santiago de Compostela (USC); habiéndose doctorado en la mencionada universidad en el año 2009. Entre el período 2006-2008 fue becaria de colaboración en el proyecto de investigación y documentación histórico-educativa del Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA).

REFERENCIAS

- Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia*. Buenos Aires: Granica, 2007.
- Badanelli, Ana María y Kira Mahamud. «Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura». *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 125-160.

- Barquín, Javier. «La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España». *Revista de Educación* 306 (1995): 7-65.
- Barreiro, Herminio. «Orixes institucionais da educación pública europea». *Sarmiento. Revista Galega de Educación* 110 (2007): 117-129.
- Braida, Ludovica. «Los libri di lettere en el siglo xvi. Un género editorial entre el disenso religioso y la difusión del “buen vulgar”». En *Cinco siglos de cartas. Historia y prácticas epistolares en las épocas moderna y contemporánea*, editado por VV.AA., 97-122. Huelva: Universidad de Huelva. Publicaciones, 2014.
- Castillo, Antonio. «Me alegraré de que al recibo de ésta...». Cuatrocientos años de prácticas epistolares (siglos xvi a xix)». *Manuscrits* 29 (2011): 19-50.
- De Alcántara, Pedro. *Educación intuitiva y lecciones de cosas*. Valparaíso: Editorial del Cardo, 2003.
- El Secretario* (sin año de edición). Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Escolano, Agustín. «Textos científicos y didácticos utilizados en las escuelas técnicas en la segunda mitad del siglo xviii y principios del xix». *Historia de la Educación* 4 (1985): 385-395.
- Escolano, Agustín. «Los manuscritos escolares». En *Historia Ilustrada del libro escolar en España*, editado por Agustín Escolano, 343-371. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Escolano, Agustín. «Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares». En *Historia Ilustrada del libro escolar en España*, editado por Agustín Escolano, 19-46. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Escolano, Agustín. «La cultura de la escuela en España en el entorno de 1900». En *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, editado por Pedro Álvarez Lázaro, 329-348. Madrid: Fundación BBVA, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- Escolano, Agustín. «La recepción de los modelos de la Escuela Nueva en los manuales de comienzos del siglo xx». *Historia de la Educación* 25 (2006): 317-340.
- García Hoz, Víctor. *La educación en la España del siglo xx*. Madrid: Rialp, 1980.
- Gold, Hazel. «Una postdata imprescindible: cartas y epistolarios en el canon literario del siglo xix». En *La elaboración del canon en la literatura española del siglo xix: II Coloquio de la Sociedad de Literatura Española del Siglo xix* (Barcelona, 20-22 octubre de 1999), editado por VV.AA., 185-194. Barcelona: Universitat, Promociones y Publicaciones Universitarias, 2002.
- Gómez de Mier, José Eusebio. *El comerciante español ó epistolario comercial con modelos de contabilidad y documentos mercantiles, la traducción de las*

- frases de difícil inteligencia, una fraseología infantil en español y alemán, un vocabulario de los términos más usados en el comercio y nomenclatura de los artículos más corrientes, en ambas lenguas, las abreviaturas más usuales en la correspondencia española y un suplemento en latín, alemán y español conteniendo las principales drogas medicinales.* Hamburgo: Imprenta de J.J. Nobiling, 1854.
- Gómez Hernández, José Antonio. «La preocupación por la lectura pública en España: las bibliotecas “populares”. De las Cortes de Cádiz al plan de bibliotecas de María Moliner». *Revista General de Información y Documentación* 2, no. 3 (1993): 55-94.
- Kalman, Judith. «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17, no. 8 (2003): 37-66.
- Marín, Ricardo. «Los ideales de la Escuela Nueva». *Revista de Educación* 242 (1976): 23-42.
- Martínez Cuadrado, Miguel. *La burguesía conservadora (1874-1931)*. Madrid: Alianza, 1973.
- Montero, Ana M.^a. «Los paseos y excursiones escolares: una práctica higiénica de influencias anglosajonas». En *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, editado por José María Hernández Díaz, 251-259. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.
- Morales, José. «Maestros y discípulos». *SCHRIPTA THEOLOGICA* 37, no. 2 (2005): 607-215.
- Olmos, Miguel A. «Sobre lectores “populares” y lectura común en España (1870-1936)». *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica* 22 (2004): 183-199.
- Otero, Eugenio. «Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad». En *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, editado por M.^a del Mar del Pozo Andrés, 177-195. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- Pérez-Díaz, Víctor. «Maestros y discípulos. Algunas causas culturales e institucionales de la debilidad de la universidad española contemporánea». *ASP Research Papers* 106 (a) (2012): 1-13. Consultado el 25 de abril de 2016. www.asp-research.com/sites/default/files/pdf/Asp106.pdf
- Porto, Anxo Serafín y Raquel Vázquez Ramil. «El espíritu de Yverdon: influjo de la pedagogía de Pestalozzi en María de Maeztu». En *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, editado por José María Hernández Díaz, 169-180. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.
- Román, José María y Rufino Cano. «Notas de la formación de maestros». *EDUCACIÓN XXI*, no. 11 (2008): 73-101.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio o De la Educación*. Madrid: Alianza, 1995.

- Sánchez-Redondo, Carlos. «Política e ideología en los libros de lectura escolares en la escuela primaria de los años sesenta». En *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, editado por Alejandro Tiana, 115-133. Madrid: UNED, 2008.
- Serrano, Carmen. «“Secretarios de papel”: Los manuales epistolares en la España Moderna (siglos XVI-XVII)». En *Cinco siglos de cartas. Historia y prácticas epistolares en la época moderna y contemporánea*, editado por VV.AA., 77-96. Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- Sierra, Verónica. *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)*. Gijón: Trea, 2003.
- Sierra, Verónica. «¡Cuidado con la pluma! Los manuales epistolares en el siglo XX». *Litterae: Cuadernos de cultura escrita* 3, no. 4 (2003): 281-325.
- Sierra, Verónica. «“As Cartas e a Escola” los manuales epistolares para niños en la España del siglo XX». *História da Educação* 16, no. 2 (2004): 59-77.
- Sierra, Verónica. *Cartas presas. La correspondencia carcelaria en la Guerra Civil y el Franquismo*. Madrid: Marcial Pons, Editorial Complutense, 2016.
- Steiner, George. *Lecciones de los maestros*. México: Siruela, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Sureda, Bernat. «Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España, el papel de los diplomáticos españoles en Suiza y la prensa periódica». *Historia de la Educación* 4 (1985): 35-62.
- Torreadella, Xavier. «La educación física y el deporte en el contexto ilustrado y liberal de la primera Constitución Española (1800-1814)». *Rubrica Contemporanea* 4, no. 2 (2013): 73-99. Consultado el 15 de marzo de 2017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5036568>
- Torreadella, Xavier. «Rufino Blanco Sánchez y las fuentes bibliográficas de la Educación Física y el deporte en España». *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 37, no. 10 (2014): 281-284. Consultado el 1 de mayo de 2017. doi: 10.5232/ricyde

EL DERECHO DE CASA-HABITACIÓN. EL ENFRENTAMIENTO ENTRE LOS MAESTROS Y EL AYUNTAMIENTO DE ZARAGOZA DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA

*The right to house room.
The confrontation between teachers and the city council
of Zaragoza during the Second Republic*

Héctor Vicente Sánchez[&]

Fecha de recepción: 31/08/2017 • Fecha de aceptación: 07/03/2018

Resumen. La ley educativa de 9 de septiembre de 1857, comúnmente conocida como ley Moyano, concedía el derecho de casa-habitación a los maestros. Desde esa fecha, hasta la proclamación de la Segunda República, se sucederían un buen número de preceptos legislativos que lejos de aclarar como debía ser el disfrute del citado derecho tendió a crear confusión. La instauración del régimen republicano traería consigo nuevas disposiciones legales que contribuirían a perpetuar una tradición legislativa contradictoria. Fue dentro de este marco legal, extenso a la par que confuso, en el que entablaron su particular batalla los maestros de Zaragoza y la corporación municipal de la ciudad. Desde los primeros compases del quinquenio republicano los maestros consortes y los de los barrios, principalmente, harían llegar sus reclamaciones al cabildo. Este a su vez trató de hacer valer sus intereses contra un derecho que venía obligado a sufragar y que suponía un desembolso importante. La reforma educativa emprendida a partir de abril de 1931 no haría sino agravar el problema. La creación de nuevos centros educativos y la sustitución de la enseñanza religiosa provocaron la necesidad de aumentar la partida económica para satisfacer esta atención. Ante esta coyuntura los ediles zaragozanos trataron de buscar soluciones más económicas para hacer frente a esta obligación que venía obligado a sufragar.

Palabras clave: Segunda República española; Educación; Legislación; Casa-habitación.

[&] Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Zaragoza. C/ Pedro Cerbuna, 12. 50009 Zaragoza. España. hectorvicentes@gmail.com

Abstract. *The education law of the 9th of September 1857, commonly known as Moyano's law, granted the right to a house-room for teachers. From this date until the proclamation of the Second Republic, despite the many legal precepts enacted, the enjoyment of this right was not clarified. The establishment of the republican regime brought new legal dispositions, but the conflicting legislation persisted. Within this large and confusing legal framework, teachers in Zaragoza did battle with the municipal corporation starting at the beginning of the republican period. The city council tried to avoid costs related to this right which implied a significant disbursement, and the educational reform initiated in April 1931 only aggravated the problem. The creation of new education centres and the replacement of religious education increased costs for this right. Against this background, councillors tried to find economic solutions for covering this mandatory cost.*

Keywords: *Spanish Second Republic; Education; Legislation; House-room.*

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación vamos a desarrollar tiene como objetivo analizar como fue la evolución legislativa del derecho de los maestros al disfrute de casa-habitación y el enfrentamiento que se produjo entre el Ayuntamiento de Zaragoza y los maestros de la ciudad por su concesión. Para desarrollar este planteamiento hemos dividido la investigación en dos grandes apartados. El primero lo hemos dedicado al análisis de la legislación promulgada desde la concesión del derecho en 1857 hasta la proclamación del régimen republicano. La segunda parte está centrada en los diferentes conflictos surgidos entre el cabildo zaragozano y los maestros de la localidad al tiempo que abordamos la legislación que sobre la materia fueron aprobando los diversos gabinetes republicanos.

Para llevar a cabo esta labor hemos tenido que recurrir principalmente a fuentes hemerográficas y archivísticas, pues apenas hay referencias bibliográficas que hayan abordado esta cuestión en profundidad.¹ Para abordar las cuestiones legislativas de la primera parte del

¹ El único trabajo centrado en el derecho a casa-habitación es el de Jesús González Pérez, «La indemnización por casa-habitación y la contribución de utilidades», *Revista de administración pública* 18 (1955): 207-220. Pero el marco cronológico que aborda es posterior al que este trabajo analiza.

trabajo hemos recurrido al uso de la *Gaceta de Madrid* y a la obra de Victoriano Fernández Ascarza.² Para la segunda parte hemos vuelto a recurrir a la consulta de la *Gaceta de Madrid*, pero principalmente nos hemos basado en la información aportada por las fuentes archivísticas y hemerográficas. Como complemento hemos incluido alguna referencia bibliográfica que nos ha permitido aclarar algunos de los temas abordados.

1857-1931. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DEL DERECHO DE CASA-HABITACIÓN

El origen del derecho de los maestros a percibir casa-habitación debemos situarlo en el artículo 191 de la ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. En él quedaba regulado el sueldo fijo que debían percibir los maestros de las escuelas públicas elementales. La retribución de los docentes quedaba complementada con el derecho a disfrutar de casa decente y capaz para él y su familia,³ siendo responsabilidad de los ayuntamientos el pago de esta atención.⁴ La interpretación del artículo 191 fue el origen de una larga serie de Órdenes, Decretos, Reales órdenes y Reales decretos que variaron la forma de concesión de este derecho, sobre todo en lo referente a los maestros consortes.

La primera regulación que afectó a los maestros consortes fue la Orden de 13 de junio de 1870 por la que la Dirección General de Instrucción Pública limitó al disfrute de una sola casa a los maestros que estuvieran casados y residieran en la misma población.⁵ Esta disposición estuvo vigente hasta octubre de 1894 cuando un grupo de maestros de

² Victoriano Fernández Ascarza, *Diccionario de legislación de primera enseñanza* (Madrid: Magisterio Español, 1924).

³ Ley de Instrucción pública de 9 de mayo de 1857, autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península e Islas adyacentes, lo que se cita, *Gaceta de Madrid* (en adelante G.M.) 1710, 10 de septiembre de 1857.

⁴ Real Decreto de 26 de octubre de 1901, autorizando al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, á partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme a las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza, G.M. 303, 30 de octubre de 1901.

⁵ Fernández Escarza, *Diccionario de legislación*, 154.

las escuelas públicas pidieron su derogación, consiguiendo que el artículo 191 no fuera interpretado de manera restrictiva y cada maestro pudiera disfrutar de casa-habitación independientemente de su estado civil.⁶ En el mismo sentido de no poner limitaciones estaba redactada la Orden de 9 de agosto de 1899 que exponía que cuando un maestro y una maestra de la misma localidad fueran esposos, cada uno tendría derecho a casa-habitación o al percibo de un alquiler si el ayuntamiento lo hubiese concertado así.⁷ Como garantía para los maestros, el Real decreto de 8 de junio de 1910 fijaba para los casos en los que los ayuntamientos no abonaran a los maestros las cantidades acordadas, la posibilidad de que el Estado las incautara y las abonara directamente a los maestros.⁸

Sin embargo la interpretación restrictiva de este derecho volvió a imponerse por medio de la Real orden de 22 de junio de 1910 cuando, ante una reclamación de los maestros de Fuentes de Ropel, fue dictaminado que los maestros consortes que vivieran en el mismo pueblo sólo disfrutarían de una casa.⁹ Esta limitación de los derechos de los maestros consortes provocó que fueran interpuestas un buen número de reclamaciones mostrando su oposición a la nueva legislación. En junio de 1911, una Real orden procedió a derogar las Reales órdenes de junio de 1870 y junio de 1910 al tiempo que decretaba que la interpretación que debía hacerse del artículo 191 era la observada en la Real orden de octubre de 1894.¹⁰

Este reconocimiento a favor de los maestros fue efímero puesto que el Real decreto de septiembre de 1913 sobre la subsistencia del cargo de Delegado Regio de primera enseñanza, sirvió para puntualizar, en su artículo 27, que los maestros consortes no tendrían derecho a disfru-

⁶ Real orden de 29 de octubre de 1894, solicitando la derogación de la Dirección general de Instrucción pública de 13 de junio de 1870, por parte de los Maestros que se citan, *G.M.* 333, 29 de noviembre de 1894.

⁷ Fernández Escarza, *Diccionario de legislación*, 154.

⁸ Real Decreto de 8 de junio de 1910, sobre reorganización de la Escuelas de primera enseñanza, *G.M.* 162, 11 de junio de 1910.

⁹ Fernández Escarza, *Diccionario de legislación*, 154.

¹⁰ Real Orden de 30 de junio de 1911, resolviendo reclamaciones producidas contra la de 22 de junio de 1910, que derogó la de 29 de octubre de 1894, por la que se definió el derecho a ocupar casa-habitación de los Maestros consortes que se sirvieran en la misma localidad, *G.M.* 203, 22 de julio de 1911.

tar por el indicado concepto más que una sola indemnización.¹¹ Con la legislación favoreciendo nuevamente los intereses de las instituciones, el Ayuntamiento de Madrid consiguió que fuera firmada una Real orden, el primero de diciembre de 1914, en la que a los maestros consortes sólo se les reconocía el derecho a disfrutar de una casa-habitación.¹² Posteriormente el Gobierno matizó que los maestros y maestras que obtuvieran la escuela por el derecho de consortes no podrían disfrutar del derecho de casa-habitación.¹³ Esta Real orden sirvió para que los ayuntamientos de Soria y Cazorla dejaran de abonar la cuantía que venían abonando por casa-habitación a algunos de sus maestros. Pero ambos ayuntamientos fueron conminados a abonar los haberes atrasados puesto que la referida norma sólo podía aplicarse desde el momento de su publicación, debiendo continuar abonando la indemnización a quienes ya la percibían.¹⁴

Las disputas entre maestros e instituciones terminaron ante los tribunales en muchas ocasiones, y a lo largo de 1917 llegaron dos sentencias importantes. La primera motivó una Real orden de 24 de marzo que resolvió el recurso contencioso-administrativo interpuesto por un grupo de maestros consortes contra la Real orden de 1 de diciembre de 1914. El fallo del Tribunal dictaminaba que el artículo 191 de la ley de septiembre de 1857 no permitía privar al maestro que se casara con maestra, o viceversa, de derecho de casa o indemnización por ella.¹⁵ Sin embargo, la resolución del recurso interpuesto contra la Real orden de 16 de julio de 1916 interpretó que la ley de 1857 establecía el dere-

¹¹ Real Decreto de 16 de septiembre de 1913, disponiendo quede subsistente el cargo de Delegado Regio de primera enseñanza, creado por el de 14 de Septiembre de 1902, con las atribuciones y deberes que se determinan en los artículos que se mencionan, *G.M.* 264, 21 de septiembre de 1913.

¹² Fernández Escarza, *Diccionario de legislación*, 154.

¹³ Real Orden de 16 de julio de 1916, dictando reglas para la recta aplicación del Real Decreto de 10 del actual, *G.M.* 206, 24 de julio de 1916.

¹⁴ Orden de 12 de octubre de 1916, declarando que el Ayuntamiento de Soria viene obligado a abonar a la Maestra la indemnización de 22,50 pesetas para casa habitación, *G.M.* 295, 19 de octubre de 1916 y Orden de 27 de octubre de 1916, resolviendo instancia de D. Pedro Muñoz Rodríguez, Maestro de Cazorla, solicitando que por el Ayuntamiento de la localidad referida se le abone la indemnización que para casa habitación le tiene asignada, *G.M.* 608, 3 de noviembre de 1916.

¹⁵ Real orden de 24 de marzo de 1917, disponiendo se cumpla en sus propios términos la sentencia dictada por la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo en recurso interpuesto por D. Manuel Martín Tamayo y otros, contra la Real orden dictada por este Ministerio en 1.º de diciembre de 1914, *G.M.* 106, 16 de abril de 1917.

cho del maestro a casa-habitación, y que nada se decía sobre la obligación de suministrar dos casas a los maestros consortes residentes en la misma localidad.¹⁶

Ante la prolijidad legislativa sobre este derecho y la falta de un criterio unánime sobre como debía concederse, fue redactado el Real decreto de 28 de febrero de 1919. Con arreglo a lo dispuesto en el artículo 191 de la ley de 9 de septiembre de 1857, los maestros y maestras de las Escuelas Nacionales de Primera enseñanza tendrían derecho a disfrutar de habitación capaz y decente para ellos y sus familias. Correspondería este derecho a todos los maestros, ya fueran directores de graduadas o auxiliares. La responsabilidad de proporcionar a los maestros la habitación recaía sobre los ayuntamientos de la localidad donde estuviera situada la escuela en la cual prestaban los servicios. Los maestros y el cabildo, de común acuerdo, decidirían si las viviendas proporcionadas reunían las condiciones de capacidad y decencia exigidas. En caso de disparidad, la Inspección de Primera enseñanza informaría a la Dirección general y resolvería lo que estimara oportuno. Esta resolución supondría la aprobación o desaprobación de la vivienda ofrecida. En caso de no ser aceptada, el Municipio tendría quince días para proporcionar una nueva o, en su defecto, abonar al maestro una indemnización anual que sería fijada por la Dirección General de Primera enseñanza. Así mismo los ayuntamientos podrían, en todo caso, sustituir la obligación de proporcionar casa a los maestros por el abono de una indemnización equivalente, fijada de acuerdo con aquellos o sometién-dose al dictamen de la Inspección de Primera enseñanza. En ningún caso los ayuntamientos podrían reducir las indemnizaciones que tuvieran establecidas con anterioridad a la publicación del decreto. Si la casa ofrecida por el Ayuntamiento no fuera de propiedad municipal, se reconocía a los maestros el derecho de optar entre su disfrute o el de una indemnización equivalente al importe de los alquileres que el municipio satisficiera. A los maestros y maestras sustitutos e interinos también les fue reconocido el derecho al disfrute de casa-habitación o a la indemnización equivalente. El artículo décimo reconocía que el derecho de casa-habitación era inherente a la condición de maestro nacional; por lo tanto, los maestros consortes conservaban el derecho de disfrutar de las

¹⁶ Fernández Escarza, *Diccionario de legislación*, 155.

habitaciones correspondientes a ambos. Al mismo tiempo, reconocía a los ayuntamientos la facultad de sustituir este derecho por una indemnización equivalente a los dos tercios de la cantidad que, de no tener la condición de consortes, les correspondería con arreglo a las prescripciones de este decreto.¹⁷ Con la Orden de 18 de marzo de 1919 quedó matizado que en caso de que los ayuntamientos no dispusieran de locales propios que reunieran las condiciones necesarias para hogar de los maestros, estos podrían optar entre una casa, que a juicio de los inspectores reuniera los requisitos legales, proporcionada por el municipio, o a una indemnización en metálico.¹⁸

A pesar de la existencia de una profusa legislación entorno al alojamiento de los maestros había un aspecto que todavía no se había regulado: la cuantía que los ayuntamientos debían satisfacer a los profesores en caso de no poder suministrarles casa decente y capaz. Fue con la promulgación del Estatuto General del Magisterio de Primera Enseñanza cuando se fijó por primera vez la escala de las cuantías a satisfacer:

| | |
|---------------------------------------|----------------|
| Poblaciones menores de 500 habitantes | 100 pesetas. |
| De 501 a .1.000 habitantes | 150 pesetas. |
| De 1.001 a 5.000 habitantes | 250 pesetas. |
| De 5.001 a 10.000 habitantes | 500 pesetas. |
| De 10.001 a 20.000 habitantes | 750 pesetas. |
| De 20.001 a 40.000 habitantes | 1.000 pesetas. |
| De 40.001 a 100.000 habitantes | 1.250 pesetas. |
| De 100.001 a 500.000 habitantes | 1.500 pesetas. |
| Madrid y Barcelona | 2.000 pesetas. |

Los redactores del Estatuto volvieron a introducir novedades con respecto a la última legislación de marzo de 1919. Los maestros cónyuges que residieran en la misma población solo disfrutarían de una sola casa-habitación o de una sola indemnización en su caso.¹⁹ Tres meses

¹⁷ Real Decreto de 28 de febrero de 1919, disponiendo que todos los Maestros, ya sean unitarios, Directores de graduadas, Auxiliares, etc., disfruten de casa-habitación capaz para ellos y su familia, *G.M.* 61, 2 de marzo de 1919.

¹⁸ Fernández Escarza, *Diccionario de legislación*, 155.

¹⁹ Real Decreto de 18 de mayo de 1923, aprobando el Estatuto general del Magisterio de Primera enseñanza, que se inserta, *G.M.* 139, 19 de mayo de 1923.

después, una Real orden matizaba que aquellos maestros que estuvieran en posesión de los emolumentos legales concedidos con anterioridad al Estatuto, procedía que los siguieran disfrutando en tanto no variara su condición profesional.²⁰

Durante el periodo dictatorial de Miguel Primo de Rivera no fueron introducidas modificaciones en el Estatuto general del Magisterio de Primera enseñanza, algo que si ocurrió tras su caída. Con Dámaso Berenguer en el poder, fue promulgado el Real decreto de 5 de febrero de 1931 que sirvió para introducir modificaciones en el Estatuto de Magisterio. El artículo 15, relativo a la concesión de casa-habitación, fue uno de los que fueron modificados a favor de los intereses de los maestros. Si desde mayo de 1923 los maestros sólo habían tenido derecho a una casa o una indemnización, a partir de febrero de 1931 tendrían derecho a una casa y una indemnización por la casa que no necesitaban o a dos indemnizaciones.²¹ Poco más de un mes después volvieron a introducirse nuevas modificaciones. La situación de inestabilidad que sufría el país provocó la caída de Dámaso Berenguer y el ascenso al poder del Almirante Aznar el 18 de febrero de 1931. El nuevo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, José Gascón y Marín, dejó en suspenso los Reales decretos que habían modificado el Estatuto general del Magisterio de Primera enseñanza, volviendo a dejar en vigor el texto original de 1923. Nuevamente los maestros pasaban a disfrutar sólo de una casa o una indemnización.²² Era marzo de 1931, y un mes después José Gascón y Marín, el Almirante Juan Bautista Aznar y el propio régimen monárquico dejaron paso al recién nacido Gobierno republicano.

²⁰ Real Orden de 10 de agosto de 1923, relativa a la significación y alcance de la regla primera de la Real Orden de 26 de Mayo último, en la que se relaciona con los derechos personales adquiridos al amparo de la legislación vigente, *G.M.* 705, 14 de agosto de 1923.

²¹ Real Decreto de 5 de febrero de 1931, derogando el texto del Capítulo quinto del Estatuto general del Magisterio primario, y aprobando, en sustitución, el nuevo y adjunto texto del mismo, *G.M.* 37 6 de febrero de 1931.

²² Real Decreto de 7 de marzo de 1931, ratificando la Real Orden de 5 del corriente, acortada en Consejo de Ministros, dejando en suspenso la aplicación y efectividad de los Reales decretos de 25 de Octubre y de 14 de Noviembre de 1930 y de 5 de Febrero pasado, hasta que se publique un texto refundido del Estatuto general del Magisterio, *G.M.* 70, 11 de marzo de 1931.

1931-1936. LA SEGUNDA REPÚBLICA. UN PERIODO DE CONFLICTOS Y DE BÚSQUEDA DE SOLUCIONES

Cuando las nuevas autoridades republicanas accedieron al poder, el magisterio español arrastraba décadas de insatisfacciones y agravios. Sus condiciones laborales y económicas eran pésimas, lo que había provocado que las asociaciones que agrupaban al magisterio español centraran sus debates en torno a dos cuestiones prioritarias: la problemática salarial y la búsqueda de mecanismos que les permitieran la organización y la representación nacional del magisterio. En el plano económico habían conseguido alguna mejora desde que en 1902 los salarios de los profesores dejaron de ser competencia municipal y pasaron a serlo del Estado. Los primeros gobiernos republicanos buscaron hacer frente a estas cuestiones involucrando a las asociaciones de maestros para que colaboraran en el Consejo de Instrucción Pública en la elaboración de la nueva Ley de Instrucción Pública, o formando parte de la Comisión encargada de reformar el Estatuto del Magisterio. En el apartado económico también introdujeron mejoras como el incremento del sueldo de los maestros situados en las categorías inferiores. Las nuevas autoridades tampoco podían obviar otra cuestión que durante largas décadas había suscitado las reclamaciones de los maestros como era lo concerniente a su alojamiento o la indemnización sustitutoria a percibir.²³

No puede decirse que los diferentes gabinetes ministeriales republicanos se prodigarán mucho legislando sobre el derecho de casa-habitación; no obstante, cuando lo hicieron tuvo importantes repercusiones. Como veremos en el primer bienio la atención estuvo centrada en los maestros de los barrios rurales, siendo los maestros consortes sobre los que se centró la polémica en el segundo bienio. El Ayuntamiento de Zaragoza tuvo que ir adaptándose a las diversas disposiciones gubernamentales, al tiempo que buscó las soluciones más óptimas para conciliar los derechos de los maestros con sus propios intereses.

²³ Aida Terrón, «El movimiento asociacionista del magisterio nacional: orígenes y configuración histórica», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* 6 (1987): 279-300, y «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español», *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación* 3 (1999): 157-182.

Un primer bienio de calma relativa

En sus primeros días de actuación, el Gobierno provisional fijó su postura con respecto a los derechos de los maestros consortes de forma clara. Una Orden de 27 de abril estableció que tenían derecho a percibir dos indemnizaciones, o una casa y una indemnización, los maestros consortes que residían en la misma localidad y que, como solteros, disfrutaban de dos habitaciones. La regulación contenida en esta Orden fue la base para resolver el expediente incoado por un grupo de maestros nacionales consortes de Madrid contra el acuerdo adoptado por la Junta municipal de Primera enseñanza. Este organismo dictaminó que los maestros consortes solo disfrutaran de una casa-habitación, acuerdo que fue declarado nulo por el Ministerio que reconoció el derecho de los maestros al disfrute de dos viviendas.²⁴

Los maestros consortes de Zaragoza sí que vieron garantizado su derecho a percibir, como el resto de maestros no consortes, el doble emolumento por casa-habitación desde abril de 1932 hasta que el Ayuntamiento pudiera facilitarles una vivienda digna. En la misma sesión del 25 de marzo de 1932, los representantes municipales tuvieron que afrontar los cambios legislativos introducidos por medio de la Orden de 20 de julio de 1931, que afectaban a los maestros que desempeñaban su actividad en escuelas enclavadas en entidades de población pertenecientes a grandes municipios.²⁵ Durante la primera estancia de Marcelino Domingo al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el Consejo de Instrucción Pública resolvió que los emolumentos que percibían los maestros que desarrollaban su actividad en los barrios aldeanos debían equipararse a los de la capital.²⁶ Acogiéndose a esta Orden ministerial los maestros de los barrios rurales de Montemolín, Casetas, Villamayor, Monzalbarba, San Juan de Mozarrifar, Montañana, Miralbueno, Movera, Juslibol, Garrapinillos, El Castillo y la Cartuja Baja

²⁴ Orden de 16 de julio de 1931, resolviendo el expediente incoado con motivo del recurso interpuesto por varios Maestros Nacionales, consortes, de Madrid, contra el acuerdo de la Junta municipal de Primera enseñanza que dio de baja en nómina a todo Maestro o Maestra cuyo cónyuge disfruta de casa-habitación o percibe indemnización por tal concepto, *G.M.* 206, 25 de julio de 1931.

²⁵ «Actas del Ayuntamiento de Zaragoza», 25 de marzo de 1932, Archivo Municipal de Zaragoza (A.M.Z.).

²⁶ Orden de 20 de julio de 1931, resolviendo moción del Consejo de Instrucción pública relativa a emolumentos de Maestros, *G.M.* 211, 30 de julio de 1931.

solicitaron disfrutar del mismo derecho a casa-habitación y demás emolumentos que sus homólogos de la capital zaragozana, siéndoles aceptada esta demanda por el Consejo de Instrucción Pública.²⁷ La postura municipal ante esta demanda fue, con algunos integrantes oponiéndose, entablar un recurso de alzada.²⁸ Ante esta resolución, la respuesta de un grupo de maestros de los barrios de Casetas y Monzalbarba fue elevar dos instancias al Ayuntamiento reclamando que fuera incluida, en el siguiente presupuesto municipal, la cantidad necesaria que les correspondía por casa-habitación.²⁹

Las desavenencias entre el Ayuntamiento y los educadores continuaron con motivo de la aprobación de los presupuestos municipales. Una vez publicadas las cuentas del consistorio, hasta la Delegación de Hacienda llegaron las reclamaciones de las maestras Luisa Cortés y Carmen Xicola. Ambas docentes solicitaron acogerse a los beneficios que concedía la Orden de 20 de julio de 1931, pues venían ejerciendo su actividad en las escuelas de los barrios rurales del Lugarico de Cerdán y Cascajo, y posteriormente en las escuelas de los barrios de Villacampa y Buen Pastor donde habían sido trasladadas. Las dos maestras venían percibiendo por el concepto de casa-habitación quinientas pesetas, un tercio de lo que percibían sus compañeras de la capital.³⁰ El maestro de la escuela nacional del barrio de Villamayor también solicitó un aumento en la consignación para vivienda, aunque en este caso fue la propia Delegación provincial de Hacienda la que dejó en suspenso la petición.³¹

²⁷ Orden de 10 de marzo de 1932, haciendo extensivos los beneficios de la Orden ministerial de 20 de Julio de 1931 a los Maestros de los barrios que se citan, de Zaragoza, *G.M.* 74, 14 de marzo de 1932.

²⁸ «Actas del Ayuntamiento de Zaragoza», 25 de marzo de 1932, A.M.Z.

²⁹ «Maestros del B.º de Monzalbarba, solicitan inclusión de cantidad en presupuesto para casa-habitación», 1932, Sección de Hacienda, Presupuesto, Caja 2605, expediente 1708, A.M.Z., y «Maestros del B.º de Casetas, solicitan inclusión de cantidad en presupuesto para casa habitación», 1932, Sección de Hacienda, presupuesto, caja 2605, expediente 1707, A.M.Z.

³⁰ «Oficio del Delegado de Hacienda pidiendo informes sobre derechos a casa-habitación de las maestras municipales», 1933, Sección de Hacienda, varios, caja 2633, expediente 2036, A.M.Z. Desconocemos si finalmente fue atendida la reclamación de ambas maestras puesto que en el expediente no ha sido incluida la resolución del Delegado de Hacienda.

³¹ «Oficio del Delegado de Hacienda comunicando resolución dictada en la reclamación de D. Manuel Sancho contra denegación de casa-habitación como maestro del barrio de Villamayor», 1933, Sección de Hacienda, varios, caja 2633, expediente 2173, A.M.Z.

La aprobación de los presupuestos para el ejercicio económico de 1934 provocó nuevamente que algunos maestros elevaran sus reclamaciones ante la Delegación de Hacienda. Los reclamantes fueron los maestros nacionales de los barrios de Monzalbarba, Casetas y Villamayor, alegando que el Ayuntamiento no había incluido en el presupuesto la cuantía suficiente para el abono de sus haberes por casa-habitación. La respuesta del Delegado de Hacienda fue comunicar al cabildo la posibilidad de que el presupuesto fuera impugnado si no cumplía sus obligaciones con los docentes. Ante las posibles consecuencias derivadas del incumplimiento del mandato del Delegado, el Ayuntamiento decidió modificar la partida destinada a instrucción pública para cumplir con las demandas de los profesores.³²

Simultáneamente a la aparición de las primeras discrepancias entre el Ayuntamiento y los maestros empezaron a plantearse diferentes iniciativas para solucionar el problema. La primera propuesta municipal estuvo vinculada con otro problema que en aquellos momentos también afectaba a la ciudad: las obras de ensanche. El concejo tuvo que hacerse cargo de la liquidación de la Sociedad Aragonesa de Urbanismo y Construcción, encargada de realizar las citadas obras del ensanche, pasando de este modo a ser de propiedad municipal tanto los terrenos como algunas de las manzanas de edificios ya construidas.³³ Con el objetivo de aminorar los gastos que le ocasionaba el mantenimiento de los inmuebles, los ediles trataron de buscar una solución lo más rápidamente posible. Y en esta coyuntura, la Comisión de Ensanche fue la que planteó la posibilidad de ofrecer a los maestros que percibían subvención por casa-habitación la posibilidad de habitar las viviendas que todavía no habían sido vendidas. La propuesta que el cabildo trasladó a los maestros incluyó los siguientes términos: el Ayuntamiento se comprometía a destinar la totalidad de la subvención concedida por casa-habitación al pago del importe de la amortización e interés anual de la vivienda a ocupar; por su parte el maestro no vendría obligado a satisfacer anticipo alguno a cuenta del importe de la vivienda; el número

³² «Escrito de la Alcaldía interesando abono de jubilaciones», 1934, Sección de Hacienda, varios, caja 2653, expediente 1027, A.M.Z.

³³ La gestión del proyecto de ensanche de Zaragoza, puede verse en Sociedad Aragonesa de Urbanización y Construcción, *La Sociedad Aragonesa de Urbanización y construcción y el problema de la vivienda protegida* (Zaragoza: Sociedad Aragonesa de Urbanización y Construcción, 1930).

de anualidades vendría determinado por la cantidad a amortizar, pudiendo cada interesado incrementar la entrega mediante el anticipo de cuotas anuales completas; y los maestros que ocuparan una de estas habitaciones podrían acogerse a los beneficios de la ley de casas baratas. De cuenta de los nuevos propietarios sería el importe de los servicios y gastos comunes que se derivaran de la propiedad adquirida. La proposición fue bien acogida por los educadores ya que les permitiría ser propietarios de una vivienda sin tener que realizar un esfuerzo económico importante. Un grupo de maestros, cuyo número no podemos precisar, terminó alojándose en las viviendas ofertadas en la manzana 49.³⁴

Un segundo bienio de enfrentamiento y búsqueda de soluciones

Desde los primeros días del régimen republicano los maestros consortes habían visto reconocido su derecho a percibir doble indemnización por casa-habitación o una casa y una indemnización. La jurisprudencia creada durante los dos primeros años de República estuvo sustentada por casos como el de Juan Manuel Uriarte, maestro de Almorox (Toledo). El Ayuntamiento de la localidad le negaba la indemnización por ser consorte; sin embargo, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes reconoció que sí que tenía derecho a percibir indemnización. O el de los maestros consortes de las escuelas nacionales de Sevilla que consiguieron que les fuera reconocido el mismo derecho que en el caso anterior.³⁵ No obstante, la legislación relativa a esta cuestión volvió a ser modificada por medio de una Orden de primero de agosto de 1934. En ella fue atendida la reclamación entablada por la Corporación de Tejares (Salamanca) contra el acuerdo tomado por el Consejo provincial de Primera enseñanza que le obligaba a abonar dos indemnizaciones o dos casas a los maestros consortes. El Ministerio de

³⁴ «Habitaciones para los maestros en la manzana 49 de la Gran Vía», *Heraldo de Aragón* (Zaragoza), 4 de noviembre de 1932.

³⁵ Orden de 16 de mayo de 1933, resolviendo el expediente que se indica, promovido por el Maestro de Almorox (Toledo), D. Juan Manuel Uriarte Sánchez, *G.M.* 152 (1.6.1933); Orden de 15 de diciembre de 1933, accediendo a lo solicitado por los Maestros consortes de las Escuelas nacionales de Sevilla, respecto a abono de indemnización por casa-habitación, *G.M.* 354, 20 de diciembre de 1933; Orden de 15 de diciembre de 1933, resolviendo instancia suscrita por doña Rosalía Vicente y otros Maestros nacionales de Sevilla, *G.M.* 361, 27 de diciembre de 1933; y Orden de 31 de marzo de 1934, resolviendo reclamaciones relativas a indemnizaciones por casa-habitación de los Maestros consortes de Sevilla, *G.M.* 105, 15 de abril de 1934.

Instrucción Pública y Bellas Artes, atendiendo a los argumentos expuestos por la corporación tejareña, resolvió que los maestros que residieran en la misma localidad sólo tendrían derecho a percibir una sola casa-habitación o una indemnización.³⁶ Amparándose en esta disposición, los ediles zaragozanos aprobaron un dictamen por el cual los maestros consortes que hasta esa fecha venían percibiendo doble subsidio, o subsidio y casa, dejaran de hacerlo; el acuerdo municipal reducía a una sola indemnización o vivienda a cada matrimonio.³⁷ El viraje legislativo también sirvió a los munícipes de El Puerto de Santamaría para solucionar el contencioso que mantenían con la maestra Librada Mingorance a la que le negaban el pago de casa-habitación puesto que su marido ya percibía dicho pago. Desde agosto de 1934 la citada maestra perdió todo derecho a percibir esa atención.³⁸

La restricción de los derechos de los maestros provocó que llegaran hasta las dependencias gubernamentales un buen número de reclamaciones sustentadas en algunas de las múltiples disposiciones aprobadas a lo largo de los años. Los maestros nacionales consortes de Sevilla invocaban la Real Orden de 10 de agosto de 1923 para poder seguir disfrutando de la doble indemnización, aunque la respuesta ministerial aclaraba que dicha Real orden no había sido dictada para matizar el artículo 15 del Estatuto de 1923 sino la Real orden de 23 de mayo de 1923. Los maestros consortes de Ateca (Zaragoza) interpusieron otro recurso de alzada, pero tras ser analizados los informes emitidos por la Inspección provincial de Primera enseñanza, el Ministerio ratificó la Orden de primero de agosto. Igualmente llegaron consultas como la del Ayuntamiento de Alcoy sobre si debía o no pagar la doble indemnización, recibiendo la confirmación de que solo debía abonar una indemnización.³⁹

³⁶ Orden de 23 de julio de 1934, declarando que los Maestros consortes solo tendrán derecho, cuando residan en una misma localidad, a una sola casa-habitación o a una indemnización, en su caso, *G.M.* 213, 1 de agosto de 1934.

³⁷ «Actas del Ayuntamiento de Zaragoza», 10 de agosto de 1934, A.M.Z.

³⁸ Juan Gómez Fernández, *La escuela pública en el Puerto: entre la ilusión y la represión* (El Puerto de Santa María (Cádiz): El Boletín, 2015), 52.

³⁹ Orden de 21 de enero de 1935, desestimando petición de los Maestros nacionales, consortes, de Sevilla, solicitando el disfrute de dos indemnizaciones por concepto de casa-habitación, *G.M.* 25, 25 de enero de 1935; Orden de 21 de enero de 1935, resolviendo recurso de alzada interpuesto por don Anselmo Ibáñez Sánchez y doña Modesta Marcellán Gargallo, Maestros consortes de las Es-

Hasta las oficinas municipales zaragozanas también llegaron reclamaciones de diversa naturaleza. Crescencio Mingo y Patricia Osete solicitaron la reposición del acuerdo que les denegaba la doble indemnización, pero su solicitud fue rechazada. Desde la Inspección de Primera Enseñanza instaron al Ayuntamiento a que pagara la indemnización que había retirado a la maestra de la escuela del Castillo. En similar situación se encontraba Asunción Villalta a quien la Corporación le había retirado la subvención al considerar que era consorte al trabajar su marido en Santa Isabel. En este caso, el Consejo Escolar de Primera Enseñanza dio la razón a la maestra. En ambos supuestos la Municipalidad interpuso sendos recursos en el Ministerio ante las presiones ejercidas por el Consejo Escolar.⁴⁰

Antes de que la Orden de 1 de agosto cumpliera su primer año de vigencia fue revocada por otra Orden de 6 de mayo de 1935. El Ministerio expuso que mientras el Parlamento no derogara o modificara lo dispuesto en el artículo 191 de la ley de 1857, los maestros tendrían reconocido el derecho a disfrutar de casa-habitación o la indemnización correspondiente. Quedaba especificado de forma concisa que la condición de consorte de otro maestro no eximía al municipio de dicha obligación.⁴¹ Pocas fechas después de la entrada en vigor de esta Orden, dos grupos de maestros consortes de Zaragoza remitieron sendas instancias al Alcalde. En ellas solicitaban que les fuera reconocido el derecho a percibir, como maestros consortes, la doble indemnización por casa-vivienda o una indemnización y vivienda. Asimismo, pedían que tal derecho les fuera reconocido desde el mes de agosto de 1934, momento en que por acuerdo municipal lo habían dejado de percibir. Ante el nuevo

cuelas Nacionales de Ateca (Zaragoza), *G.M.* 29, 29 de enero de 1935, y Orden de 21 de enero de 1935, participando al Ayuntamiento de Alcoy que sólo debe abonar una sola indemnización de casa-habitación a los Maestros nacionales consortes que residan en la misma localidad, *G.M.* 27, 27 de enero de 1935.

⁴⁰ «Crescencio Mingo y Patricia Osete solicitan reposición acuerdo denegando casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, Caja 3392, expediente 230, A.M.Z.; «Consejo de 1.ª enseñanza solicita indemnización a la maestra del Castillo», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, Caja 3392, expediente 2021, A.M.Z.; e «Inspección 1.ª Enseñanza transmite orden de pago a Asunción Villalta», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, Caja 3392, expediente 197, A.M.Z.

⁴¹ Orden de 29 de abril de 1935, declarando que los Maestros tienen reconocido el derecho a disfrutar casa-vivienda o la indemnización correspondiente, y derogando la Orden de 25 de Julio de 1934, *G.M.* 126,6 de mayo de 1935.

marco legislativo los municipios zaragozanos aprobaron un dictamen concediendo a los maestros consortes la doble indemnización por casa-habitación o poder disfrutar de dos viviendas. Igualmente tuvieron que consignar en el presupuesto la cantidad precisa más los derechos que desde abril de 1935 les correspondían. Sin embargo, en un nuevo dictamen, la corporación propuso que fuera declarado lesivo el acuerdo por el cual les eran concedidas dos subvenciones o dos casas-habitación a los maestros consortes.⁴² Para conseguirlo promovió un recurso contencioso administrativo manifestando que, al adoptar el acuerdo, infringía la doctrina legal. Esta recogía que los ayuntamientos sólo estaban obligados a dar una casa habitación o subvención a los maestros consortes cuando estos viviesen en la misma población. Como consecuencia de satisfacer la doble indemnización, se producían daños en los intereses económicos municipales. Esta situación llevó a maestros y Ayuntamiento a dirimir el pleito ante el Tribunal Contencioso Administrativo. La postura de los maestros era que el acuerdo municipal de 28 de junio de 1935 se cumpliera.

Mientras el Tribunal Contencioso resolvía, los maestros continuaban sus reclamaciones. Dos maestros solicitaron que les fuera abonada la indemnización en vez de concederle la casa,⁴³ cuatro pidieron que les fueran satisfechos los atrasos en el pago de esta atención,⁴⁴ y un grupo compuesto por diez docentes solicitaron al Concejo que les compensaran la diferencia entre las mil quinientas pesetas que les correspondía por indemnización y la cuantía que el Ayuntamiento pagaba por el alquiler de la casa, que en casi todos los casos era de trescientas cincuenta pesetas.⁴⁵

⁴² Ambos acuerdos en «Actas del Ayuntamiento de Zaragoza», 28 de junio y 19 de julio de 1935, A.M.Z.

⁴³ «Maestra de Casetas solicita indemnización por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4293, A.M.Z., y «Maestra de Casetas solicita indemnización por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4320, A.M.Z.

⁴⁴ «M.^a Jesús Díaz, Maestra, solicita indemnización por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4084, A.M.Z.; «Asunción Villalta solicita indemnización por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4495, A.M.Z.; «Pedro Tobeñas solicita indemnización por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4514, A.M.Z. y «Pilar Mercado solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4638, A.M.Z.

⁴⁵ «Clemente Mateo y Ladislao Jiménez recurren por denegación de la subvención por vivienda», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4534, A.M.Z.; «Lucía

El 28 de febrero de 1936 el Tribunal Contencioso Administrativo hizo público su fallo: revocaba el acuerdo tomado en 28 de junio de 1935 dejándolo sin valor y efecto legal alguno. Únicamente podrían seguir percibiendo la doble indemnización aquellos maestros consortes que vinieran percibiéndola con anterioridad al 18 de mayo de 1923.⁴⁶ Una vez conocida la sentencia la reflexión más sensata de la disputa entablada entre maestros y Ayuntamiento la publicó *Heraldo de Aragón*. Desde sus páginas puso de relieve que la disputa se debía a un excesivo forcejeo por parte del Municipio por eludir una obligación que, aunque iba en aumento, no era motivo para dejarla desatendida. No era el camino correcto resolver contra los maestros, y más contra los consortes. Porque ellos no eran los responsables del aumento de cargas que se hacía sobre los municipios al incrementar aquellos servicios que se consideraban indispensables. Era evidente que sobre los municipios se cargaban muchas obligaciones que en otros tiempos no tenían o eran más llevaderas. Pero era erróneo el camino de cicaterías adoptado porque no resolvía el problema y en cambio conducía al atropello de derechos que se adquirieron al amparo de la ley y de una manera decorosa.⁴⁷

Los desacuerdos entre el Ayuntamiento y los maestros consortes no concluyeron con esta sentencia. La aprobación del presupuesto para el año 1936 volvió a provocar un buen número de reclamaciones de maestros ante la Delegación de Hacienda. En ellas se solicitaba que fueran

Escuder solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4600, A.M.Z.; «Pilar Iglesias solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4601, A.M.Z.; «Bernardina Arantegui solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, Caja 3392, expediente 4602, A.M.Z.; «Victoriano Sanclemente solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4603, A.M.Z.; «Catalina Sánchez solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4604, A.M.Z.; «Manuel Sancho solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4605, A.M.Z.; «Juan Jiménez solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4625, A.M.Z.; «Victoriano Sanclemente solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4637, A.M.Z.; «Juan Alcalde solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, Caja 3392, expediente 4672, A.M.Z.; y «Pedro Tobeñas solicita abono por casa-habitación», 1935, Sección de Gobernación, Enseñanza y cultura, caja 3392, expediente 4728, A.M.Z.

⁴⁶ «Fallo del Contencioso sobre doble indemnización a maestros consortes por casa-habitación», 1936, Sección de Gobernación, Edificios escolares, caja 3410, expediente 2679, A.M.Z.

⁴⁷ «La casa-habitación de los maestros consortes», *Heraldo de Aragón* (Zaragoza), 25 de febrero de 1935.

consignadas en el presupuesto las cantidades que les adeudaban por casa-habitación. El Consejo Local de Primera enseñanza también trasladó al cabildo algunas reivindicaciones que hasta ellos habían llegado de diversos docentes. Hasta nueve maestros trasladaron al Delegado de Hacienda sus protestas al no ser incluidas en el presupuesto de 1936 las cantidades que todavía les faltaba por percibir. Estas fueron desde las 383,33 pesetas que debían abonarse a la maestra Ascensión Villaba hasta las 2.005 pesetas a Pedro Tobeñas. Todas estas demandas fueron aceptadas a trámite e informando el Consistorio, quien en todos los casos dio la razón a los reclamantes y consignó en el presupuesto las cantidades demandadas. El total de estos incrementos ascendió a 12.579,25 pesetas.⁴⁸ Menos fortuna tuvo en su reclamación Mercedes Serrano, maestra del barrio de Villamayor, que demandaba la indemnización por vivienda que le adeudaba el Ayuntamiento desde su toma de posesión, a excepción de tres meses que sí que le habían abonado. En su reclamación también informaba de la intención del Ayuntamiento de hacerla vivir en una casa alquilada por la propia corporación en la localidad donde desarrollaba su actividad profesional, pretensión que la docente rechazaba al tiempo que solicitaba el cobro de la correspondiente indemnización. Al contrario que lo ocurrido con las reivindicaciones precedentes, esta no tuvo respuesta por parte del municipio.⁴⁹ La resolu-

⁴⁸ «Delegado H.^a remite reclamación contra el presupuesto de Ascensión Villaba», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 141, A.M.Z.; «Delegado H.^a remite reclamación contra el presupuesto de Manuel Sancho Ramo», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 199, A.M.Z.; «Delegado H.^a remite reclamación contra el presupuesto de Lucía Escuder», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 253, A.M.Z.; «Delegado H.^a remite reclamación contra el presupuesto de Pilar Iglesias», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 255, A.M.Z.; «Delegado H.^a remite reclamación contra el presupuesto de Victoriano Sanclemente», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 256, A.M.Z.; «Delegado H.^a remite reclamación contra el presupuesto de Bernardina Arantegui», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 257, A.M.Z.; «Delegado H.^a remite reclamación contra el presupuesto de Catalina Sánchez», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 258, A.M.Z.; «Delegado de Hacienda remite reclamación contra el presupuesto de Pedro Tobeñas», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 818, A.M.Z.; «Delegado de Hacienda remite reclamación contra el presupuesto de Juan Alcalde Alcalde», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 822, A.M.Z.; y «Delegado de Hacienda remite reclamación contra el presupuesto de Juan Jiménez Clavería», 1936, Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 825, A.M.Z.

⁴⁹ «Consejo 1.^a enseñanza recuerda obligación de pagar subvención por vivienda a la maestra D.^a Mercedes Serrano», 1936, Sección de Gobernación, Edificios escolares, caja 3410, expediente 249, A.M.Z.

ción de otras solicitudes se dilató más en el tiempo y fue el Consistorio formado en marzo 1936 el encargado de hacer frente a ellas.

La acción municipal durante el segundo bienio republicano también estuvo encaminada a plantear alternativas al problema. El objetivo que se plantearon los ediles, desde los primeros meses de 1934, fue la búsqueda de alternativas para atajar un gasto que desde comienzos de la República aumentaba cada año y mermaba las posibilidades económicas de la maltrecha hacienda local. Las cifras al respecto eran claras, la partida presupuestaria para el pago de casa-habitación en 1932 había sido de 128.500 pesetas, ascendiendo a 214.800 en 1933 y alcanzando las 219.800 en 1934. En dos años casi se había tenido que duplicar el presupuesto de esta partida. El aumento de este gasto era una consecuencia directa de la reforma educativa puesta en marcha por el gabinete republicano. Uno de los grandes ejes de esta reforma fue la creación de nuevos centros educativos. En Zaragoza fueron puestos en funcionamiento no menos de treinta y cinco centros unitarios, dos escuelas graduadas y otras dos de párvulos, lo que generó la necesidad de contratar nuevos docentes y proporcionarles los alojamientos correspondientes. Los maestros de la periferia también engrosaron los gastos al serles equiparados los emolumentos por casa-habitación hasta las mil quinientas pesetas que percibían sus homólogos del casco urbano. Por último, y aunque en menor medida, la sustitución de la enseñanza religiosa también contribuyó al aumento del coste. Sirva como ejemplo el colegio que los Padres Jesuitas tenían en el centro de la ciudad, que tras ser incautado fue destinado a Instituto de Segunda Enseñanza haciendo necesaria la incorporación de nuevos maestros. La paralización del proceso de sustitución de la enseñanza religiosa durante el segundo bienio evitó un nuevo aumento.

A lo largo del segundo bienio continuó explorándose la posibilidad de ofertar a los maestros viviendas dignas en vez de tener que abonar la correspondiente indemnización. Fueron los republicanos Jenaro Sánchez Remiro, Luís Orensanz y Joaquín Uriarte, en unión de los socialistas Eduardo Castillo y Bernardo Rubio, quienes plantearon una alternativa en el caso de los maestros del interior de la ciudad. Su propuesta estaba basada en destinar las sesenta mil pesetas sobrantes del último presupuesto extraordinario concertado por el Consistorio para construir viviendas. Sus destinatarios serían aquellos docentes que ve-

nían percibiendo las mil quinientas pesetas anuales. La propuesta quedaría completada, previo el asesoramiento del Interventor Municipal de fondos, con la habilitación de un crédito suficiente para proceder a la construcción de tres grupos de viviendas, capaces y decentes. Los emplazamientos para dichas construcciones serían las escuelas de Joaquín Costa, Miguel Cervantes y las ubicadas en el barrio de las Delicias. La proposición obtuvo el consenso del pleno municipal, aunque recibió el revés del Interventor Municipal. En su intervención informó que la cuantía de la que podían disponer no era de sesenta mil pesetas sino tan sólo de diecinueve mil. Era abril de 1934 y el proyecto quedó, de momento, paralizado.⁵⁰ La Municipalidad continuó sondeando nuevas alternativas, siendo el arriendo de casas una de ellas. Esta opción fue puesta en marcha en el barrio de Monzalbarba donde la Alcaldía zaragozana, por medio de un bando, solicitó a los vecinos de dicha barriada que ofrecieran las casas que tuvieran desocupadas. Fruto de esta campaña, el cabildo consiguió arrendar cuatro viviendas a precios económicos que posteriormente ofreció a los maestros que en el citado barrio venían desarrollando su actividad.⁵¹

La opción de construir viviendas volvió a ser retomada un año después, aunque en esta ocasión fue Jenaro Sánchez en solitario quien relanzó el proyecto. En esta ocasión la proposición iba destinada a solucionar el problema en los barrios rurales. Como defendía en su escrito, la construcción de edificios y rentas era inferior en estos barrios y sin embargo la indemnización que debía pagarse a los maestros era la misma que a los del casco de la ciudad. El edil republicano planteaba como una buena operación para las arcas municipales realizar las construcciones en los barrios rurales, pues calculaba que en un periodo de cuatro años podría amortizarse el gasto inicial. En la práctica su propuesta se concretaba en la habilitación, lo más rápido posible, de un empréstito de cincuenta mil pesetas cuyo objetivo sería la construcción de edificios para casa-habitación para los cuatro maestros del barrio de Casetas, uno en Miralbueno y cuatro más en la escuela de Jimeno Rodrigo. Además, en este último emplazamiento, podrían utilizarse los ci-

⁵⁰ «Moción sobre construcción de viviendas para maestros», 1934, Sección de Gobernación, Personal de instrucción, Caja 3391, expediente 1431, A.M.Z.

⁵¹ «Arriendo de locales para casa-habitación de maestros en los barrios», 1934, Sección de Gobernación, Personal de instrucción, caja 3391, expediente 1985, A.M.Z.

mientos que ya habían sido construidos y en los que se habían invertido tres mil pesetas. Como ya había ocurrido anteriormente, el proyecto obtuvo el visto bueno de la Municipalidad y la Comisión de Gobernación fue la encargada de estudiar durante varios meses la viabilidad de la operación, dando a conocer en agosto su resolución.

De gran envergadura fue la propuesta que presentó la Comisión de Gobernación. El objetivo era proceder a la construcción de ciento ochenta y tres viviendas destinadas a alojar a docentes tanto del interior de la ciudad como de los barrios de la periferia. Para llevarlo a cabo fue convocado un concurso de proyectos en cuyo pliego de condiciones fueron establecidas las características que deberían reunir las viviendas: tener una superficie aproximada de noventa y cinco metros cuadrados, incluyendo patios y servicios anejos; contar con los siguientes departamentos: comedor, cocina, baño, tres dormitorios y cuarto para el servicio. Además, tendrían preferencia las propuestas que tuvieran, como emplazamiento, solares de propiedad municipal.

Hecha pública la propuesta municipal, a comienzos de septiembre se reunió la Asociación de Maestros de Zaragoza para proceder a su estudio. La asamblea contó con la presencia de un gran número de maestros, tanto de la capital como de los barrios rurales, que tomaron una serie de acuerdos. En primer lugar, felicitaban a la corporación municipal por el proyecto de construcción de viviendas, ya que esta iniciativa serviría para aliviar en algo la situación angustiosa de gran número de parados. Al mismo tiempo protestaban, enérgica pero respetuosamente, por la forma en que iba a llevarse a cabo la construcción de dichas viviendas, por suponer una desconsideración notaria para el magisterio. En caso de llevar a cabo el proyecto, la intención municipal era que cada bloque albergara a ocho familias, teniendo sólo dos entradas y sin que el edificio pasara de tres pisos. Los maestros exigían que la superficie mínima que debían de tener las casas fuera de ciento diez metros cuadrados, teniendo cuantos dormitorios fueran necesarios, una habitación para las visitas y un despacho. Del mismo modo acordaron que antes de que dieran comienzo las obras de las nuevas viviendas, deberían ser revisados escrupulosamente los edificios destinados a escuelas y viviendas existentes, tanto en el interior de la ciudad como en los barrios periféricos, por no reunir las condiciones de solidez, capacidad e higiene. Estos acuerdos fueron comunicados al Ayuntamiento, sin olvi-

dar detalles importantes como el precio y el emplazamiento, que serían puntualizados a su debido tiempo.⁵²

En el mes de septiembre fue abierto el plazo para presentar las propuestas para realizar las obras. Sin embargo, en diciembre la Comisión de Gobernación se veía en la obligación de comunicar que no había sido presentado ningún proyecto. Jenaro Sánchez hizo uso de la palabra en la sesión plenaria para hacer balance de lo ocurrido; como él mismo expresó, desconocía las causas originarias de tal circunstancia. A pesar de este primer intento fallido, el edil defendía la necesidad de volver a anunciar la subasta de las obras, fijando los solares donde habrían de llevarse a cabo y facultando a los contratistas para que pudieran obtener cuantos beneficios pudieran lograr a su favor por la aplicación de las disposiciones vigentes sobre el paro obrero. El nuevo planteamiento tuvo una acogida favorable y se acordó conceder amplia libertad a los promotores para que señalaran las fórmulas económicas para el pago de las construcciones. A comienzos de 1936 volvió a convocarse un segundo concurso para realizar las obras y a esta nueva convocatoria fueron presentadas dos proposiciones.⁵³

El Frente Popular. La herencia de cinco años de República

El triunfo de la candidatura del Frente Popular en las elecciones de febrero de 1936 trajo, entre otras muchas cosas, el acuerdo de reponer los ayuntamientos de elección popular. En Zaragoza el gobernador civil interino, Mariano Menor, fue el encargado de ordenar el cese de los ediles gubernativos y la reposición de aquellos que habían sido elegidos por el pueblo en abril de 1931. Esta medida supuso la vuelta a la alcaldía de Federico Martínez Andrés, destituido por el Gobernador Civil en noviembre de 1933.⁵⁴ El nuevo equipo directivo fue el encargado de hacer frente, por un lado, a las reclamaciones de los profesores, y por otro,

⁵² «Acuerdos de la Asociación de Maestros de Zaragoza sobre la casa-habitación», *La Voz de Aragón* (Zaragoza), 3 de septiembre de 1935.

⁵³ «Construcción de viviendas para maestros», 1936, Sección de Gobernación, Edificios escolares, Caja 3410, expediente 2978, A.M.Z.

⁵⁴ Un análisis de la evolución política del Ayuntamiento de Zaragoza durante la Segunda República lo podemos encontrar en Manuel Ardid Lorés, *Propiedad inmobiliaria y actuación municipal en la Zaragoza de la Segunda República* (Zaragoza: Institución Fernando El Católico, 1996), 87-100.

de encontrar la mejor solución al problema de la construcción de las viviendas para los maestros.

En la segunda sesión que celebraba el recién repuesto consistorio, el 20 de marzo de 1936, llegó la resolución del Delegado de Hacienda con respecto al presupuesto municipal aprobado. Habían sido aprobadas todas las partidas a excepción de la destinada al pago de casa-habitación de los maestros. Los rectores municipales del segundo bienio habían conseguido resolver algunos casos, pero todavía quedaban otros pendientes. Rápida resolución tuvieron las reclamaciones interpuestas por María Jesús Rada y Benigna E. Cano. La primera de las reclamantes demandaba el abono de los nueve meses de indemnización que la Municipalidad le adeudaba. Estudiada la reclamación por parte de la Comisión de Gobernación, acordaba consignar el importe de la deuda en el presupuesto de 1937. En el segundo caso, no fue posible el acuerdo puesto que Benigna Cano solicitó seguir disfrutando de la subvención de mil quinientas pesetas y el Ayuntamiento le ofrecía casa en el grupo escolar donde trabajaba. Finalmente el cabildo rechazó la instancia de la maestra.⁵⁵

Mayores dificultades existieron para solucionar las resoluciones adoptadas tanto por la Dirección General de primera Enseñanza como por la Delegación de Hacienda. Los maestros de Casetas, Clemente Mateo y Ladislao Jiménez, al tomar posesión de sus destinos pasaron a percibir la indemnización por casa-habitación. Posteriormente, la Alcaldía trató de facilitar a ambos docentes unas viviendas que había conseguido arrendar en el barrio donde llevaban a cabo su labor. Sin embargo, la Dirección General de Primera Enseñanza resolvió que, al no ser de propiedad municipal las viviendas, los maestros podían no aceptarlas y seguir recibiendo las mil quinientas pesetas anuales.⁵⁶

El Delegado de Hacienda era el encargado de hacer llegar al pleno municipal la reclamación interpuesta contra el presupuesto por un grupo de dieciséis maestros consortes. La demanda venía motivada por la no inclu-

⁵⁵ «M.^a de Jesús Díaz de Rada solicita abono por casa-habitación», 1936, Sección de Gobernación, Edificios escolares, caja 3410, expediente 1858, A.M.Z., y «Benigna E. Cano Maestra de "Ramón y Cajal" renuncia a la vivienda», 1936, Sección de Gobernación, Edificios escolares, caja 3410, expediente 2037, A.M.Z.

⁵⁶ «Fallo de la Dirección Gral. de 1.^a Enseñanza sobre la casa-habitación a los maestros de Casetas Clemente Mateo y Ladislao Jiménez», 1936, Sección de Gobernación, Edificios escolares, caja 3410, expediente 1211, A.M.Z.

sión de la cantidad de mil quinientas pesetas que les correspondía como indemnización por casa-habitación en su calidad de maestros consortes, así como las cantidades que por atrasos se les adeudaban por el mismo concepto. Para sustentar su solicitud esgrimieron una serie de acuerdos municipales y preceptos legales que así lo reconocían. La Alcaldía en respuesta argumentaba que la no consignación de las citadas cantidades no se debía a una omisión, sino sencillamente a que no estaba obligado por precepto legal ni otro título legítimo. Defendía que el principal soporte jurídico en que se apoyaban los maestros consortes era el Decreto de 5 de febrero de 1931 que, sin embargo, había quedado anulado por otro del 22 de agosto del mismo año. La posición municipal venía marcada por la Ley de 1857 y el Estatuto de Magisterio y la Orden de 29 de abril de 1935. El primero establecía la obligación de proporcionar a los maestros casa decente y capaz para sí y para su familia. El segundo limitaba el disfrute a una sola casa o una indemnización a los consortes que hubieran contraído matrimonio después de la publicación del mismo. Acogiéndose a esta legislación fueron desestimadas las reclamaciones de los maestros consortes. Ante los argumentos de ambos bandos contendientes, el Delegado de Hacienda estimó la reclamación de los maestros consortes.⁵⁷ Contra ambas reclamaciones, tanto la realizada por la Dirección General de Primera Enseñanza como la admitida a trámite por el Delegado de Hacienda, el Ayuntamiento de Zaragoza planteó sendos recursos de alzada ante el Tribunal provincial de lo contencioso administrativo.

Paralelo a la batalla judicial fue desarrollándose el proyecto de la construcción de viviendas. En poder de la Comisión de Gobernación había dos propuestas sobre las que tenía que resolver y, previo el informe del Interventor de fondos y el Arquitecto de la Corporación, se optó por adjudicar provisionalmente las obras de construcción a Mariano Cebrián. Como ya había ocurrido en septiembre de 1935, los colectivos de maestros volvieron a reunirse para emitir su opinión sobre los proyectos municipales.

La Asamblea de Magisterio de la capital se reunió el 29 de marzo con el objetivo de debatir sobre las viviendas que iban a construirse por parte

⁵⁷ «Delegado H.^a remite reclamación contra el presupuesto de Joaquín Ibáñez y otros Maestros Nacionales (y demás maestros consortes)», 1936, Sección de Propios y presupuestos, Presupuestos, caja 2533, expediente 254, A.M.Z.

del municipio. Queriendo darle un giro al asunto y relacionarlo con el problema del paro obrero, algunos representantes sindicales fueron invitados a participar en la reunión. Ésta tuvo lugar en el grupo escolar Ramón y Cajal y estuvieron presentes dos representantes del Sindicato de la Construcción de la CNT. Idéntica invitación fue cursada a la UGT, aunque del sindicato socialista no hubo ningún representante. Tras debatir ampliamente, el magisterio zaragozano redactó las siguientes conclusiones: primeramente veían con agrado las gestiones realizadas por el Ayuntamiento conducentes a resolver el paro obrero de Zaragoza. Si bien no se oponían al proyecto de construcción de viviendas, rechazaban, sin embargo, la propuesta municipal y pedían que las viviendas fueran instaladas en lugares adecuados y situados en las inmediaciones de los grupos escolares. Las viviendas deberían ser todas iguales y de una mayor amplitud para que pudieran ser habitadas por la generalidad de los maestros. Deberían ser amortizables en un plazo prudencial con las consignaciones que para casa-habitación recibía cada maestro. Para poder solucionar el urgente problema del paro obrero, pedían que comenzaran las obras de construcción de casas baratas para obreros y clase media, así como los locales para escuelas que fueran necesarios para llevar a cabo la sustitución de la enseñanza religiosa. Aprovechando las vacaciones de Semana Santa pedían que fueran verificadas en todas las escuelas las obras de reparación, blanqueo y pintura que fueran necesarias.⁵⁸

Aunque todas las partes implicadas mostraron buena predisposición para solucionar el problema, no consiguieron alcanzar un acuerdo satisfactorio. Fue el socialista Bernardo Rubio, destacando el estado de apasionamiento que había tomado el asunto, quien propuso celebrar una reunión extraordinaria. En ella estarían presentes los integrantes de la Comisión de Gobernación, una Comisión de maestros, representantes de la Confederación Nacional de Trabajo y la Unión General de Trabajadores, un Arquitecto municipal y los Letrados Asesores. La finalidad de la asamblea sería estudiar el asunto armónicamente, sin perjudicar los intereses de la corporación. En la misma sesión municipal la Comisión de Gobernación informó que finalmente la propuesta de Mariano Cebrián había sido rechazada. Como alternativa planteó la posibilidad

⁵⁸ «Proyectos realizados - Asamblea del Magisterio de la capital para tratar de las viviendas que quiere construirle el Ayuntamiento», *Diario de Aragón* (Zaragoza), 31 de marzo de 1936, y «La casa-vivienda para los maestros», *Heraldo de Aragón* (Zaragoza), 31 de marzo de 1936.

de que fueran los propios arquitectos municipales los que redactaran el proyecto y que el Interventor de Fondos planteara el procedimiento más beneficioso para habilitar los créditos necesarios.⁵⁹

La reunión extraordinaria tuvo lugar la mañana del seis de abril de 1936 y en ella estuvieron presentes los integrantes de la Comisión de Gobernación junto con los técnicos de la casa, el letrado asesor Isábal, una representación de la Asociación de Magisterio y representantes de las centrales sindicales socialista y anarquista. La reunión no tuvo carácter público, por lo que las únicas referencias que tenemos de ella son las que publicó la prensa. El letrado Isábal, a fin de beneficiar los intereses del erario público, pidió que la adjudicación se realizara por medio de subasta y no de concurso. Los técnicos arquitectos pusieron reparos a los proyectos de viviendas confeccionados y se mostraron favorables a la opinión expresada por Isábal; al mismo tiempo urgían a no demorar la realización del proyecto en más de un mes. Los maestros afirmaron que en su ánimo no estaba el poner trabas al Ayuntamiento; por último, los representantes de la Unión General de Trabajadores y Central Nacional de Trabajadores exhortaron al Ayuntamiento a que tomara las garantías necesarias compatibles con las aspiraciones del magisterio, indicando, de igual modo, que no tolerarían que se torpedearan proyectos que pudieran dar trabajo a la clase obrera. Una vez que todos los implicados habían puesto en común sus impresiones, la Comisión de Gobernación las recogió y quedó encargada de formular un dictamen que sometería a la aprobación del Ayuntamiento.⁶⁰

En las postrimerías de mayo, la Dirección de Arquitectura había redactado ya el primer proyecto de viviendas. Incluía la construcción de cuatro edificios de iguales características emplazados en la carretera de Valencia, cuyo coste ascendía a 1.161.890,76 pesetas. Las casas tendrían las siguientes características: la forma de la planta sería rectangular dando así lugar a un sistema lineal a lo largo de un pasillo central; dos de las casas dispuestas contiguamente tendrían su fachada orientada a la carretera de Valencia y otras dos, de igual modo, a otra calle

⁵⁹ «Actas del Ayuntamiento de Zaragoza», 3 de abril de 1936, A.M.Z.

⁶⁰ «La casa-habitación. Se ha celebrado la anunciada reunión extraordinaria para tratar de este asunto», *Heraldo de Aragón* (Zaragoza), 7 de abril de 1936, y «La construcción de viviendas para maestros», *El Noticiero* (Zaragoza), 7 de abril de 1936.

de nueva formación, y entre ambas habría un gran patio colectivo; el número de viviendas por bloque sería de ocho, en cuatro plantas y una de áticos para uso de un portero. En esta planta también se dispondría de cuartos trastero con la debida amplitud. La superficie construida por planta sería de 263,30 metros cuadrados, correspondiendo 131,15 metros cuadrados por vivienda. Cada casa estaría compuesta por comedor, cocina, baño y siete departamentos, todos ellos con las dimensiones y cubriciones que exigía la ley vigente de casas baratas. Para hacer frente a la inversión de las obras sería necesario formalizar un empréstito con la garantía de la cuantía que se satisfacía por casa-habitación. La intención era anunciar en un plazo lo más breve posible la subasta para remediar el paro obrero.⁶¹ Cuando se dio a conocer en el salón de plenos ningún edil se opuso al proyecto.⁶²

Una semana después la Comisión de Gobernación hizo público el segundo proyecto realizado por la Dirección de Arquitectura. La propuesta incluía la construcción de dieciséis viviendas emplazadas en el jardín del grupo escolar Jimeno Rodrigo. El presupuesto total de la obra ascendería a 578.297,48 pesetas y el modo de sufragar el gasto sería el mismo que en el caso anterior: formalizar un empréstito con la garantía de lo que el municipio satisfacía por casa-habitación a los maestros. Tras darse a conocer el proyecto y sus cifras, el edil del Partido Radical Ángel Marco mostró su oposición argumentando que era antieconómico para los intereses de la municipalidad.⁶³ La documentación volvió a la Dirección de Arquitectura que se encargó de desglosar las cifras. Cada vivienda suponía un coste anual superior a las mil ochocientas pesetas, rebasando las mil quinientas pesetas que tenía intención de destinar el Ayuntamiento. Con todos estos datos, la Comisión de Gobernación propuso la formalización de un empréstito de tres millones de pesetas para llevar a cabo la construcción de las viviendas, ofreciendo como garantía la cantidad que para subvención por casa-habitación figuraba en los presupuestos municipales.⁶⁴

⁶¹ «Construcción de viviendas para maestros», 1936, Sección de Gobernación, Edificios escolares, Caja 3410, expediente 2978/1936, A.M.Z.

⁶² «Actas del Ayuntamiento de Zaragoza», 22 de mayo de 1936, A.M.Z.

⁶³ «Actas del Ayuntamiento de Zaragoza», 29 de mayo de 1936, A.M.Z.

⁶⁴ «Dictamen proponiendo formalización de un empréstito para construir viviendas de maestros», 1936, Sección de Gobernación, Edificios escolares, Caja 3410, expediente 3366, A.M.Z.

La búsqueda de soluciones para alojar a los maestros no implicó que los ayuntamientos dejaran de insistir al Gobierno para que se hiciera cargo de esta atención. Y esto quedó patente en junio de 1935 cuando la alcaldía de Cartagena propuso que todas las alcaldías españolas solicitaran al Gobierno que en los siguientes presupuestos generales consignaran la cantidad suficiente para atender esta obligación.⁶⁵ El golpe de Estado y la subsiguiente guerra civil supusieron la destitución de las autoridades republicanas de Zaragoza y el fin del proyecto para dotar a los maestros de viviendas.

CONCLUSIONES

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 fijaba por primera vez el derecho de los maestros a disfrutar de una casa decente y capaz que debían sufragar los ayuntamientos de las poblaciones donde ejercían su magisterio. En torno a la interpretación de este derecho, que quedó recogido en el artículo 191 de la citada Ley, fue desarrollándose una profusa legislación que afectó, principalmente, a los maestros consortes. La falta de concreción del precepto legislativo motivó que en unas ocasiones fuera interpretado en sentido amplio y en otras de forma restrictiva. Y en éste último sentido lo interpretó la Orden de junio de 1870 que estableció que los maestros consortes sólo tuvieran derecho a una casa o una indemnización. Posteriormente fueron publicadas las Real orden de junio de 1910 y el Real decreto de septiembre de 1913 que plantearon una aplicación del derecho en sentido restrictivo, y la Real orden de junio de 1911 que defendía el derecho de los maestros consortes a disfrutar del derecho del mismo modo que los no consortes. Con el objetivo de acabar con las dudas que habían surgido a lo largo de los años en la interpretación del artículo 191, fue promulgado el Real decreto de febrero de 1919 donde quedaban equiparados los derechos de los maestros consortes y de los no consortes. La nitidez de la norma no impidió que los redactores del Estatuto General del Magisterio de Primera Enseñanza volvieran a establecer modificaciones, restringiendo el derecho de los maestros consortes a una casa o indemnización. Este Estatuto permaneció inalterado

⁶⁵ «Alcaldía de Cartagena invita al Ayuntamiento a solicitar de los Poderes públicos no sea obligación el pago de casa a los maestros», 1936, Sección de Gobernación, Edificios escolares, caja 3410, expediente 3467, A.M.Z.

hasta febrero de 1931 cuando, con Dámaso Berenguer en el poder, volvió a serle reconocido a los maestros consortes el derecho en el sentido más amplio. Sin embargo, tras el ascenso al gobierno del Almirante Aznar, volvió a ser repuesto el Estatuto General del Magisterio de Primera Enseñanza volviéndose a restringir el derecho de los maestros consortes.

Tras la proclamación de la República, los nuevos dirigentes no demoraron mucho la decisión de conceder a los maestros consortes por duplicado dicho derecho. El Ayuntamiento de Zaragoza también les concedería el mismo derecho y durante algunos años no habría conflicto alguno. Sin embargo, la Orden de primero de agosto de 1934, reduciendo el derecho a una casa-habitación o una indemnización a los maestros consortes reabría nuevamente el problema. El cabildo zaragozano aplicó esta medida a los maestros consortes. lo que generó un aluvión de reclamaciones. Cuando el Gobierno, un año después, volvió a reconocer el pleno derecho de los maestros consortes, los ediles zaragozanos también tuvieron que acatarlo. Aún así, la Alcaldía pidió que el acuerdo fuera declarado lesivo y finalmente el Tribunal Contencioso reconocía que los maestros consortes que residieran en la misma población solo tenían derecho a una casa-habitación o indemnización.

A lo largo del quinquenio republicano el ente municipal zaragozano trató de buscar soluciones a una obligación que cada vez le resultaba más onerosa económicamente. Durante el primer bienio ofreció a los maestros algunas de las viviendas que el municipio había tenido que adquirir en la zona de ensanche tras la quiebra de la empresa que estaba gestionando las obras. Durante el segundo bienio fueron dos las medidas que trató de poner en marcha el Ayuntamiento para reducir el impacto económico que le suponía la indemnización por casa-habitación. En algunos barrios de la ciudad consiguió arrendar viviendas a un coste inferior que posteriormente ofreció a los maestros que trabajaban en dichos barrios. Pero el proyecto más ambicioso fue el que intentaron poner en marcha los ediles en 1936. Consistía en construir edificios para destinarlos a viviendas de los maestros consiguiendo un beneficio tanto para el Ayuntamiento, en el plano económico, como para los maestros, que podrían acceder a la propiedad de una vivienda de forma cómoda. Sin embargo, todos estos proyectos quedaron en meras intenciones cuando el golpe de Estado trajo consigo la destitución de las autoridades republicanas en Zaragoza.

Nota sobre el autor

HÉCTOR VICENTE SÁNCHEZ es doctorando del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza. Su Tesis doctoral versó sobre «El Ayuntamiento de Zaragoza durante la Segunda República. Gobierno, administración y gestión municipal». Como avance de esta línea de investigación ha publicado algunos trabajos en revistas y actas de congresos, entre los que se pueden destacar: «Sebastián Banzo Urrea. (1883-1956). Primer alcalde de la II República», *Rolde. Revista de Cultura aragonesa*, 148-150 (2014): 46-59; «Los Ayuntamientos del Frente Popular», en *La Historia, lost in translation? Actas del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, coords. Damián González, Manuel Ortiz y Juan Sisinio Pérez Garzón (Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2017), 1653-1708, y «La secularización de la enseñanza primaria durante la Segunda República», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 36 (2017): 301-320. La segunda línea de investigación que está abordando es sobre la represión de la masonería en Zaragoza, estando pendientes de publicación sendos trabajos en las actas del XI Congreso de Historia Local de Aragón y la *Revista de Estudios Históricos de Masonería*.

REFERENCIAS

- Ardid Lorés, Manuel. *Propiedad inmobiliaria y actuación municipal en la Zaragoza de la Segunda República*. Zaragoza: Institución Fernando El Católico, 1996.
- Gómez Fernández, Juan. *La escuela pública en el Puerto: entre la ilusión y la represión*. El Puerto de Santa María (Cádiz): El Boletín, 2015.
- González Pérez, Jesús. «La indemnización por casa-habitación y la contribución de utilidades». *Revista de Administración Pública* 18 (1955): 207-220.
- Terrón, Aida. «El movimiento asociacionista del magisterio nacional: orígenes y configuración histórica». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 6 (1987): 279-300.
- Terrón, Aida. «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español». *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación* 3 (1999): 157-182.

ANTÓN ALONSO RÍOS (1887-1980): EMIGRACIÓN, FILANTROPÍA, REPUBLICANISMO, REPRESIÓN Y EXILIO DE UN MAESTRO RURAL

*Antón Alonso Ríos (1887-1980): Emigration, philanthropy,
republicanism, repression and exile of a rural teacher*

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez[&]

Fecha de recepción: 20/04/2018 • Fecha de aceptación: 15/06/2018

Resumen. El presente texto reconstruye el perfil biográfico de un profesor gallego y líder político, Antón Alonso Ríos, teniendo en cuenta cinco aspectos que señalan, a su vez, sucesivas etapas en su trayectoria vital: la primera, como emigrante en la Argentina, marcada por su liderazgo entre una parte importante de la diáspora gallega; la segunda, durante la República Española (1931-1936), etapa definida por su actividad política en Galicia con vinculaciones a la causa nacionalista y al movimiento agrarista; la tercera, su experiencia como «huido», consecuencia de la represión fascista a la que fue sometido durante la guerra civil; por último, el destierro en Buenos Aires hasta su muerte, dando presencia y continuidad al gobierno gallego en el exilio con el Consello de Galiza. Para ello se ha revisado diversa bibliografía relacionada con la emigración gallega a América y con la represión franquista en Galicia; se ha consultado prensa periódica gallega y americana de la época; se han revisado los fondos del Archivo provincial de la Diputación de Pontevedra, del Arquivo da Emigración del Consello da Cultura Galega (Santiago de Compostela) y se ha consultado diversa documentación societaria ubicada en archivos personales.

Palabras clave: Emigración gallega; Sociedades de instrucción; Antón Alonso Ríos; Represión franquista; Magisterio gallego.

Abstract. *The present text reconstructs the biographical profile of a Galician teacher and political leader, Antón Alonso Ríos, focusing on five aspects which mark consecutive stages in his vital trajectory: the first, as an emigrant in Argentina, marked by his leadership among an important part of the*

[&] Dpto. de Pedagogía e Didáctica, Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña. Elviña, s.n., 17051 A Coruña. España. jose.malheirog@udc.gal

Galician diaspora; the second, during the Spanish Republic (1931-1936), a stage defined by his political activity in Galicia with connections to the nationalist cause and the agrarian reform; the third, his experience as a «fugitive» as a consequence of the fascist repression to which he was subjected during the Civil War, and lastly, his banishment in Buenos Aires—until his death—where he provided presence and continuity to the Galician government in exile with the Consello de Galiza (Council of Galicia). We have consulted the myriad, diverse bibliography involving Galician emigration to America and the Francoist repression, including Galician and American press from the time;; the collection of the provincial Archive of the Diputación de Pontevedra (Council of Pontevedra); the Arquivo da Emigración (Emigration Archive) from the Consello da Cultura Gallega (Galician Culture Council) (Santiago de Compostela) and diverse corporate documentation from personal documents.

Keywords: *Galician emigration; Societies of education; Antón Alonso Ríos; Francoist repression; Galician teaching.*

DE GALICIA A LA ARGENTINA

Para llegar a entender en toda su complejidad a un personaje como Antón Alonso Ríos (Silleda, Pontevedra 1887-Buenos Aires, 1980), es necesario observar cinco aspectos que señalan, a su vez, sucesivas etapas en su trayectoria vital: la emigración y la filantropía ligada al asociacionismo emigrante, la política republicana, su experiencia como *fluxido*, y el destierro en Buenos Aires, hasta su muerte.¹ Emigración, filantropía, política, represión y exilio se funden en la globalidad de su pensamiento marcado por una honda preocupación pedagógica, que parte de su admiración por Francisco Giner de los Ríos en un plano intelectual más teórico, y se modela progresivamente con aportes que provienen de su práctica docente, primero en la escuela argentina (1909-1920) y más tarde en Galicia (1931-1936). De todo ello resulta un discurso integrador, donde confluyen vivencias profesionales de ambos entornos escolares, tan diferenciados como lo eran el argentino y el gallego a comienzos del siglo xx.

¹ Que hemos tratado parcialmente en trabajos anteriores: «Antón Alonso Ríos: unhas notas sobre emigración, agrarismo e vida rural», *A Trabe de Ouro. Publicación galega de pensamento crítico* 53 (2003): 81-85; «Antón Alonso Ríos: política e pedagogía para un pobo», en VV.AA., *Homenaxe a Antón Alonso Ríos e Ramón de Valenzuela* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2006), 101-110.



Imagen 1. Castelao retrata el drama de la emigración, que llega a nuestros días:

«¿Para qué quieres irte de la Tierra? ¿No tenemos pan en el horno?»

Fuente: Álbum Nós. Lámina 8. Hauser y Menet, Madrid 1931. Real Academia Galega de Belas Artes.

Antón Hipólito Alonso Ríos nace el 15 de agosto de 1887 en el seno de una modesta y numerosa familia de comerciantes rurales establecida en los alrededores de Silleda (Pontevedra).² En la escuela parroquial aprendió los rudimentos básicos que poco más tarde ampliará en la escuela primaria. En 1903, con dieciséis años, inicia sus estudios de magisterio en Compostela logrando superar todas las materias en tres cursos y hacerse profesor auxiliar. Pero una enfermedad trunca la carrera del joven profesor, que regresa a Silleda y se incorpora a la actividad comercial familiar. Insatisfecho con la nueva vida e inquieto en la búsqueda de nuevos caminos decide, como tantos jóvenes en la Galicia

² Para conocer detalles más concretos de su biografía puede consultarse, entre otras fuentes: Bieito Alonso Fernández, *Antón Alonso Ríos: Crónica dunha fidelidade* (Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 1996).

de su tiempo, dar el salto a la emigración. Con el dinero y una carta de recomendación que le proporciona una amistad³ embarca en el puerto de Vigo rumbo a Buenos Aires donde, como era frecuente en el entorno migratorio, le esperaba el cobijo de un conocido y la orientación necesaria en sus primeros pasos lejos de Galicia.

Su formación inicial como maestro le garantiza un rápido acomodo en el nuevo destino al poder validar su título en el Consejo Nacional de Educación, y a las pocas semanas estaba ya trabajando en una escuelita de la capital.⁴ Como es sabido, desde la independencia, y con mayor intensidad con el cambio de siglo, había en la Argentina gran demanda de cuadros técnicos, por lo que los inmigrantes cualificados eran los mejor recibidos: «Cada europeo que viene, nos trae más civilización en sus hábitos que el mejor libro de filosofía», afirmaba Juan Bautista Alberdi finalizando el siglo XIX.⁵ Una acogida especialmente positiva en el caso de los docentes, pues entre las prioridades del Estado emergente estaba la de educar «argentinamente»⁶ aquella masa inmigrante tan heterogénea. Y el mejor instrumento era la escuela primaria, para lo cual se necesitaban muchos maestros.

Esta primera experiencia laboral le da acceso al mundo de la enseñanza y su posición le permite observar desde una óptica privilegiada la efervescencia reivindicativa de la sociedad civil argentina, un crisol que fundía masas de obreros con lenguas diversas, distintas culturas y dispares grados de formación y de cualificación profesional. Era la rea-

³ Victoria Armesto, *Los Hijos cautivos de Breogán. El rastro de Castela en América* (Sada-A Coruña: Edición do Castro, 1986), 62.

⁴ Xosé María Álvarez Blázquez, «Prólogo», en *O Señor Afranio. Ou como me rispei das gadoupas da morte*, ed. Antón Alonso Ríos, (Vigo: Edicións Castrelos, 1979), 12.

⁵ Juan Bautista Alberdi, *Obras completas* (Buenos Aires: Imprenta de «La Tribuna Nacional», 1886), t. III, 88.

⁶ Refiriéndose a las escuelas creadas por los inmigrantes italianos, Faustino Domingo Sarmiento escribía en 1881: «Qué es eso, pues, de educar italianamente? Lo que se consigue es que nunca sepan la lengua del país [...]. En simpatías por la Italia libre, artística y unificada, no nos ha de ganar ningún napolitano, piemontés, romano o genovés de los que viven entre nosotros. Es necesaria una escuela común donde los niños no se eduquen *italianamente*, sino *argentinamente*». Valeria Sardi, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006), 66. Sobre esta cuestión, Adriana Puigróss indica que, para Sarmiento, «educar "argentinamente" era [...] ir en pos de un modelo universal educando como Horace Mann, o como Pestalozzi»: *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (Buenos Aires: Editorial Galerna, 2006), 103.

lidad social de miles de proletarios que en su inmensa mayoría habían cambiado de país pero no de situación, debiendo someterse a unas duras condiciones laborales y adaptarse a nuevos códigos culturales, reglas sociales, legislación e incluso idioma; y tomar conciencia de los límites existentes entre la utopía imaginada y la realidad presentada, al constatar una doble opresión: como asalariados y como extranjeros.⁷ Esa era también una realidad observada y padecida por la inmensa mayoría de sus compatriotas gallegos y que él, afortunadamente, no llegó a conocer en términos tan duros gracias al nivel de formación y de cualificación profesional con el que había llegado a Buenos Aires.

Allí comprueba cómo la devoción por la escuela que sentían los poderes públicos en la Argentina finisecular contrastaba con el abandono y la desidia conocida de modo vivencial en Galicia. La cuestión educativa, observaba en 1930, «no es un problema de estómago, ni de protección a nadie; es el problema único, el problema substancial que ha de resolver toda nación que no quiera quedarse indefinidamente a la zaga de los pueblos cultos constituyendo una rémora vergonzosa para el progreso general de la humanidad».⁸ Esto le permite analizar las causas, confirmar las deficiencias y descubrir aspectos organizativos que, siendo en aquel momento objeto de un intenso debate pedagógico, acaba incorporando a su concepto de escuela rural. Por ejemplo, las ventajas de graduar los niveles de enseñanza; la importancia de articular una inspección útil y efectiva; la urgente necesidad de dignificar el trabajo de los maestros, condenados al crónico aislamiento y al abandono administrativo; la conveniencia de adaptar las escuelas al contexto gallego, incorporando un currículum específico en la lengua materna, con horario y calendario «conciliadores» —en expresión actual— con el ciclo productivo agrícola; la obligación de implantar criterios pedagógicos funcionales en el diseño arquitectónico de los edificios escolares; o,

⁷ Julio Godio, *El nacimiento de la clase obrera argentina* (Buenos Aires: Editorial Legasa, 1987). También, Xosé Manuel Nuñez Seixas, *O inmigrante imaxinario. Estereotipos, representacións e identidades dos galegos na Arxentina (1880-1940)* (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2002); Iacov Oved, *El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1978); Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, «Do “gobernar es poblar” ao “educar es argentinizar”: Emigrantes e educación na Arxentina finisecular», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 17 (2013): 161-84.

⁸ Antón Alonso Ríos, «Sobre educación agraria», *El Despertar Gallego* 163 (1930): 4.

en fin, la necesidad de prestar atención solidaria a la formación de adultos mediante programas de alfabetización.

De aquel puesto en la escuela urbana pasa a otra rural, la n.º 32 «Arroyito», en el Departamento de La Paz (Mendoza).⁹ Posteriormente regresa a Buenos Aires, donde se matricula en la Facultad de Filosofía y Letras e ingresa como profesor en el «Víctor Hugo», un colegio privado de cierto prestigio, y allí permanece hasta 1913. También por aquellos años, entre la colectividad, conoce a Oliva Rodríguez, con la que contrae matrimonio en 1914, del que nacen cuatro hijos: Oliva, Chamor, Ombú y Celta. Desde ese año y hasta 1920 ejerce como profesor de Historia en el Instituto Politécnico de la capital. Luego abandona temporalmente la docencia y acepta otros empleos hasta que en 1931 regresa a Galicia.



Imagen 2. Antón Alonso Ríos, años 30

⁹ Consejo Nacional de Educación, *Actas de las Sesiones del Consejo Nacional de Educación* (Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1908), t. I, 155 (Información que debo a la amabilidad de Diego Adrián Clemenz Alonso, nieto de Antón Alonso Ríos).

EMIGRACIÓN Y ASOCIACIONISMO: LA SOCIEDAD DE INSTRUCCIÓN HIJOS DE SILLEDA

Si existe un rasgo común entre las comunidades migrantes que trasciende al origen geográfico, al contexto sociocultural o al momento histórico, es la búsqueda de vínculos emocionales que ayuden a superar el dilema entre la resistencia a abandonar los valores de la sociedad de origen y las dificultades para adaptarse a las nuevas reglas marcadas por la sociedad de destino. Eso hizo que los miembros de dichas comunidades se fuesen nucleando en torno a asociaciones de carácter étnico, entre cuyos objetivos estaban la alfabetización urgente, la protección de la cultura originaria y del idioma además de, en muchos casos, la satisfacción de otras necesidades no suficientemente atendidas como la salud, el empleo o la repatriación.¹⁰

La diáspora gallega, con una presencia muy fuerte en la Argentina, el Uruguay y la isla de Cuba no es ajena a ese patrón, y así levanta en 1879 los Centros Gallegos de Buenos Aires, Montevideo y La Habana, tres grandes instituciones mutualistas a las que seguirán posteriormente, a lo largo del primer tercio del siglo xx, varios centenares de sociedades de ámbito parroquial,¹¹ municipal y comarcal, movidas por vínculos territoriales, culturales o afectivos, con el objeto de preservar la identidad colectiva original en el nuevo destino o prestar algún tipo de auxilio mutualista.¹²

Como se ha puesto de manifiesto también en diferentes estudios, las comunidades migrantes del sur de Europa comparten una percep-

¹⁰ Siguiendo este patrón, mediada la centuria nacieron las primeras asociaciones de ayuda mutua de ámbito nacional en Buenos Aires y otros núcleos urbanos, como la Asociación Francesa (1854), Unión e Benevolencia italiana (1858), la Sociedad Española de Socorros Mutuos (1875), Sociedad Polaca de la República Argentina (1890), Asociación Patriótica Española (1896), Sociedad de Socorros Mutuos y de Ayuda Social Árabe Musulmana de Córdoba, en 1928, o el Centro Islámico Argentino, creado por esos años. Hacia 1890 existían en la capital más de 70 asociaciones de este tipo y alrededor de 150 en todo el país.

¹¹ En los municipios rurales de Galicia existe la «parroquia» como demarcación local, aunque carece de reconocimiento legal expreso. Cada ayuntamiento está compuesto por un número de parroquias. Sobre este tema, pueden consultarse: Xosé Fariña Jamardo, *La parroquia rural en Galicia* (Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1975).

¹² Xosé Manoel Nuñez Seixas, «A parroquia de Alén Mar: Algunhas notas sobre o asociacionismo local galego en Buenos Aires (1904-1936)», *Semata. Ciencias Sociais e Humanidades* 11 (1999): 345-79.

ción positiva sobre la escuela y sus efectos, como lo demuestra su intervención alfabetizadora en el lugar de destino¹³ o en el de origen a través de proyectos filantrópicos particulares.¹⁴ Pero en el caso gallego, además de la iniciativa individual, enmarcada en la órbita tradicional caritativa, se llevó a cabo durante el primer tercio del siglo xx una intervención en el ámbito de lo que entendemos como educación popular y fuertes connotaciones de solidaridad comunitaria, a través de las denominadas «sociedades de instrucción».¹⁵ Muchas de estas sociedades —y aquí radica su originalidad— nacían para satisfacer la necesidad sentida de alfabetización entre las clases populares campesinas y marineras, situadas en aquel momento en clara desventaja de oportunidades frente a las que residían en núcleos urbanos, como punto de arranque para la regeneración democrática de la sociedad gallega y para la mejora de sus condiciones de vida. En el primer tercio del siglo xx, se fundaron alrededor de 500 sociedades; una parte de ellas no llegó a alcanzar los objetivos previstos en su creación, pero la mayoría llevó a cabo

¹³ Para el caso gallego: Narciso de Gabriel, «Emigración y alfabetización en Galicia», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* 4 (1985): 330, y más recientemente: «A emigración como factor dinamizador da alfabetización», en *Actas do Congreso Emigración e Educación (1900-1936). I Centenario das Escolas da Unión Hispano-Americana Valle Miñor (1909-2009)*, coord. Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (Gondomar: Instituto de Estudos Miñoranos/Consello da Cultura Galega, 2011), 205-227; para el caso portugués: Jorge Fernandes Alves, «Os Brasileiros»: *Emigração e Retorno no Porto Oitocentista*. (Porto: Faculdade de Letras da UP, 1993); para el caso italiano: Alberto Barausse, «Nationalisms and schooling: between italianity and brazility, disputes in the education of italian-gaucho people (Rs, Brazil, 1930-1945)», *History of Education & Children's Literature* XII, no. 2 (2017): 443-75.

¹⁴ Para el caso de España, consúltese Antonio Viñao Frago, «Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos xviii-xix)», en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du xviii siècle à nos jours*, dirs. Jean-René Aymes, Ève-Marie Fell y Jean-Louis Guereña (Tours: Université de Tours, 1986), 65-79; referido a Galicia: Antón Costa Rico, «Emigrantes, escuelas y regeneración social: los emigrantes gallegos a América y el impulso de la educación (1879-1936)», *Revista Brasileira da Educação* 16 (2008): 33, y Vicente Peña Saavedra, «Panorámica de la intervención escolar de los emigrantes gallegos a América (siglos xvii-xxi)», en *El asociacionismo y la promoción escolar de los emigrantes del Norte Peninsular a América*, coords. Moisés Llordén Miñambres y José Manuel Prieto Fernández del Viso (Boal: Ayuntamiento de Boal, 2012), 35-69. La filantropía particular ligada a la escolarización primaria es un fenómeno que también se observa en Portugal, donde destaca el Conde de Ferreira, que a su muerte dejó un legado para construir 120 escuelas. Véase la biografía elaborada por Fernandes Alves, «Percurso de um brasileiro no Porto: o Conde de Ferreira», *Revista da Faculdade de Letras. História* 9 (1992): 199-214.

¹⁵ La primera de estas sociedades es la Alianza Aresana de Instrucción, fundada en La Habana en 1904, que construyó su primer edificio escolar en 1908. Ese mismo año nace en Buenos Aires La Concordia, sociedad de ámbito parroquial, formada por los naturales de Fornelos da Ribeira (Salvaterra), que en 1906 ya colaboraba al sostenimiento del colegio público de Fornelos.

diferentes obras de carácter sociocultural, llegando a crear unos 150 colegios y casi 500 aulas primarias en diferentes puntos de Galicia,¹⁶ conocidas popularmente como «escuelas laicas» o «escuelas de emigrante», que con alguna frecuencia tenían su inspiración en los modelos que en esos momentos desarrolla —dicho genéricamente— la vanguardia pedagógica argentina.¹⁷ Algunas de las sociedades, incluso, nacen exclusivamente para crear escuelas y promocionar la enseñanza primaria a través de una instrucción adaptada al entorno rural. Fue un fenómeno singular de la emigración gallega, no observado en otras comunidades europeas o asiáticas que, también por aquel tiempo, se establecieron masivamente en América.

Crear escuelas en Galicia desde la emigración era, para Alonso Ríos, «la obra más acertada, de más inmediatos resultados y de mayor proyección hacia el futuro de Galicia en términos de regeneración social y desarrollo económico»,¹⁸ como expresaba en 1929 en *El Despertar Gallego*. En su opinión, cada escuela creada por la comunidad emigrante, además de instrumento eficaz de difusión cultural y de capacitación para la vida social, debía ser semilla de conciencia colectiva: «una escuela con carácter y orientación definidos, de tal suerte que pudiera servir de base a un movimiento social emancipador, a un movimiento de liberación y de resurgimiento económicos».¹⁹

Sin embargo, el asociacionismo ligado a la instrucción, en el que directa o indirectamente participaron miles de gallegos y gallegas, no se habría desarrollado del modo que hoy conocemos de no ser por la presencia activa de un grupo de intelectuales y de su papel como minoría llamada a concienciar y difundir las ideas sobre las que se asentó la intervención solidaria. Y el número de establecimientos escolares de enseñanza primaria en Galicia, complementarios a los oficiales,

¹⁶ Costa, «Emigrantes, escuelas y regeneración social», 13.

¹⁷ Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, «Una nueva luz. La influencia de la escuela argentina en la intervención de los emigrantes gallegos en sus lugares de origen», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 26 (2007): 341-66.

¹⁸ Antón Alonso Ríos, «Educación agraria. Las escuelas creadas por las asociaciones de emigrantes», *El Despertar Gallego* 159 (1929): 5.

¹⁹ Antón Alonso Ríos, «Nuestra Federación y el renacimiento nacionalista gallego. Dos manifestaciones del mismo sentimiento», *El Despertar Gallego* 89 (1926): 5.

no habría prosperado sin el apoyo de esa minoría de emigrados²⁰ que compartían con los primeros la procedencia geográfica, su condición de migrantes y el conocimiento sobre las necesidades materiales del lugar de partida, pero que poseían además la determinación necesaria para impulsar las diferentes iniciativas que habrían de satisfacer esas necesidades.²¹

Antón Alonso Ríos era, en ese sentido, un emigrante más en busca de vínculos y afectos entre los coterráneos. Además, por su formación y su posición, pertenecía a esta élite intelectual que dinamizaba y estimulaba al resto de la comunidad con ideas e iniciativas de carácter identitario y una definida orientación política. Y en ese sentido, pudo observar con cierta frustración cómo una parte de la colectividad gallega, con escasa memoria sobre los problemas que Galicia padecía, se dedicaba

al fomento del tango y del tresillo, y las únicas intromisiones que tenían en la vida de su patria, consistían en enviar docenas de telegramas destinados a El Rey, absurdo e indiferente, o a los jefes de los gobiernos que fomentaban el caciquismo, que consentían la despoblación —por hambre— de Galicia y que sellaban, a balazo limpio, las bocas que pedían pan y libertad.²²

Ese compromiso político y social le llevará a liderar la fundación de la sociedad Hijos de Silleda, en 1908; y la de la Federación de Sociedades Gallegas, Agrarias y Culturales, en 1921. La sociedad de instrucción denominada Hijos de Silleda nació el 15 de agosto de 1908 con una clara identidad de orientación republicana.²³ Sus objetivos: «crear y fomentar escuelas, proteger a sus asociados, cultivar y difundir el espíritu de asociación, establecer relaciones con las sociedades que se propongan

²⁰ Hablamos, en particular, de gentes ligadas a la masonería, al republicanismo y al federalismo que al final de la Primera República española (1874) sintieron la necesidad de buscar horizontes con mayor libertad política e ideológica.

²¹ Alberto Vilanova Rodríguez, *Los gallegos en la Argentina* (Buenos Aires: Ediciones Galicia, 1966), 2 vols.

²² «Sobre la Federación de Sociedades Gallegas, Agrarias y Culturales», *Céltiga* 24 (1925): s.p.

²³ El socio fundador Antonio Carballo destacaba en 1943 el trabajo societario realizado «para desterrar la Monarquía, con todo su bagaje de parásitos que jamás hicieron nada por el pueblo como no fuera vejarlo y esquilmarlo». *Galicia* 848 (1943): 3.

la difusión de la enseñanza laica o la ayuda al pueblo productor gallego pudiendo federarse con ellas, y fomentar el acercamiento hispano-argentino». ²⁴ Antón Alonso Ríos participa activamente influyendo de modo determinante en su orientación educativa ²⁵ y tratando de conciliar a los que defendían una intervención centrada en «el estímulo a los labriegos en el sentido de que mejoraran en lo posible sus productos agropecuarios» mediante colaboración con la Sociedad de Agricultores de Silleda; ²⁶ y a los que optaban por la promoción de la enseñanza explícitamente laica, denunciando «el estado lamentable en que se encuentra la Instrucción Primaria en toda Galicia, pero muy particularmente entre la población rural, la que cuenta con un porcentaje de analfabetos de más de 50%, adoleciendo el 50% restante, en su casi totalidad, de educación e instrucción deficientes, por ser dirigidas de una manera rutinaria y extraña a los principios de la pedagogía moderna». ²⁷ La Sociedad Hijos de Silleda intervino en la creación de tres centros escolares con edificios propios y sostuvo dos más en locales alquilados. La escuela «Rosalia de Castro» empieza a funcionar en 1912, ²⁸ la «Bernardino Rivadavia», en 1917 ²⁹ y la

²⁴ Sociedad Hijos de Silleda. *Acta De Fundación* (Buenos Aires, 15 de agosto de 1908), 1.

²⁵ «Entrevista con el Federado Antonio Carballo, Fundador de la Sociedad de Silleda», *Galicia* 848 (1943): 3.

²⁶ Sociedad Hijos de Silleda. *Libro de Actas* (Buenos Aires, 15 de agosto de 1909), 5; si se observa, el artículo 21 del *Reglamento* de la Sociedad de Agricultores del Ayuntamiento de Silleda dicta: «Podrá la Sociedad, más adelante, cuando su desarrollo lo permita, como es de esperar, y los emigrados hijos de Silleda residentes en América, cooperen a su protección, emprender otras empresas como adquisición de un domicilio social propio, creación de centros de enseñanza, de cajas de ahorro y préstamo, Sociedad de seguros de ganados y cosechas, etc., etc., lo que redundará en beneficio de los socios y del país en general», Ver: Sociedad de Agricultores del Ayuntamiento de Silleda, *Reglamento* (Santiago de Compostela: Tipografía del Eco de Santiago, 1909), 7.

²⁷ Sociedad Hijos de Silleda. *La Sociedad «Hijos de Silleda» a los Miembros de las Asociaciones similares*. Biblioteca América de la Universidad de Santiago (documento suelto, sin paginar).

²⁸ Una nota en *Suevia* 2 (1913): 2, informaba: «viene funcionando admirablemente, bajo la dirección de un distinguido pedagogo compostelano. En la actualidad hay matriculados unos ochenta niños, los que reciben una esmerada educación, lo cual dice mucho a favor de tan filantrópica asociación, porque demuestra que la enseñanza de las primeras letras en aquella comarca, era de imperiosa necesidad».

²⁹ En la Asamblea ordinaria celebrada el 13 de octubre de 1918, Alonso Ríos solicita una subvención de 150 pesos para mobiliario y útiles escolares de esa escuela, situada en la parroquia de Penadauga, así como aumento de salario para el maestro de la de Freixeiro, que la propia Asamblea fija en «25 duros españoles» por mes. Sociedad Hijos de Silleda. *Libro de Actas* (Buenos Aires, 13 de octubre de 1918), 76.

«Francisco Giner de los Ríos», en 1921.³⁰ Las tres representan una esclarecedora simbología: Rosalía de Castro encarna la afirmación galleguista del proyecto societario; Bernardino Rivadavia, señala una profunda convicción democrática identificada con el primer presidente argentino electo, de ascendencia gallega; Francisco Giner de los Ríos denota una explícita preocupación por la renovación pedagógica y la confianza depositada en la educación como instrumento emancipador. La sociedad sufragaba el funcionamiento de una cuarta de niñas en régimen de alquiler y destinaba una subvención anual de 60 pesos argentinos para mantener un quinto local escolar en una parroquia apartada, pues «se encuentran en aquel punto muchos niños que carecen de la más elemental instrucción, y la sociedad cuenta en la actualidad con recursos suficientes para hacer funcionar la escuela». ³¹ Todas ellas supervisadas en su funcionamiento por un inspector escolar. En el año 1929, la sociedad se nutría con las aportaciones de 600 socios entre Buenos Aires y Montevideo, lo que permitía la escolarización de 479 alumnos y alumnas.³²

Además de socio fundador, Alonso Ríos ocupa diferentes responsabilidades en el organigrama societario. Entre 1910 y 1914 desempeña el puesto de secretario y en 1916 es elegido presidente; en 1927 forma parte de la tesorería y en 1930 participa como delegado de la Sociedad en el VII Congreso de la Federación. Además, preside desde 1914 la Comisión escolar de la Sociedad redactando el Reglamento Oficial,³³ se encarga de elaborar el programa pedagógico de las escuelas³⁴ y organiza el programa de alfabetización de adultos que la entidad ofrece a los socios emigrados. En 1931 embarca a Galicia en comisión para, entre otras tareas,

³⁰ La Sociedad atiende, de este modo, la petición que le formulan 24 vecinos: «Respondiendo al pedido de los vecinos de la parroquia de Siador, se acuerda fundar la escuela n.º 3, la que deberá establecerse en el lugar de La Portela, quedando fijada la fecha de su inauguración para septiembre de mil novecientos veintiuno». Ver, Sociedad Hijos de Silleda. *Libro de Actas* (Buenos Aires, 11 de julio de 1920), 109.

³¹ Sociedad Hijos de Silleda. *Libro de Actas*. (Buenos Aires, 4 de febrero de 1917), 68.

³² «Sociedad Hijos de Silleda», *Correo de Galicia* 1066 (1926): 4.

³³ Sociedad Hijos de Silleda. *Libro de Actas* (Buenos Aires, 8 de noviembre de 1914), 38.

³⁴ Encargado de cada escuela «se halla un maestro con título nacional y una comisión escolar local. Un inspector técnico tiene a su cargo la dirección superior de la enseñanza en Galicia, y un asesor técnico ilustra aquí a la C. D. En cuestiones de enseñanza y necesidades escolares», *El Despertar Gallego* 161 (1929): 6.

gestionar del gobierno de la República Española el reconocimiento oficial de nuestras escuelas, o en su defecto, que éstas sean subvencionadas por el Estado, e iniciar una intensa campaña de propaganda republicana y galleguista para que nuestra región, en esta oportunidad quizá única en la historia, llegue a conquistar la plenitud de sus libertades políticas.³⁵

En 1934, la Asamblea le concede el título de Socio de Honor, aceptado por unanimidad.

Su actividad societaria se extiende a otras entidades como la Sociedad Pro Escuelas en Bandeira (Silleda, Pontevedra), la Unión del Partido de Lalín (Pontevedra), la Asociación Pro Escuela en Moraña (Pontevedra), Nueva Era de Vilanova (Vedra, A Coruña), Unión y Progreso de San Julián de Sales (Vedra, A Coruña); Mutualista y Pro escuelas del Distrito de Caldas (Pontevedra) o la Unión Galaico-Americana (O Pino, A Coruña), que con el tiempo acabarán integradas en una Federación. Todas ellas crearon escuelas en las que se implantaron pautas como la graduación de la enseñanza, la armonización de los horarios escolares con la vida en el mundo rural para evitar el absentismo, la dignificación salarial de los maestros, la aplicación de un sistema común de inspección, la creación de bibliotecas populares y de clases nocturnas para adultos o la introducción de nuevas técnicas agrícolas a través de huertos escolares. Eran, en su conjunto, aspectos innovadores que definían un modelo inédito, hasta ese momento, en el escenario escolar oficial.

FEDERACIÓN DE SOCIEDADES GALLEGAS, AGRARIAS Y CULTURALES: EL IMPULSO «AMERICANO» A LA ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA

Que entre los objetivos de la sociedad Hijos de Silleda se encuentre el de federarse con sociedades similares, tal como ya desde el inicio de los años diez se había pretendido igualmente desde impulsos emprendidos entre la también muy numerosa emigración gallega en la isla de Cuba, responde a la idea de crear una organización que diese uniformidad a la acción desarrollada, de forma incipiente, por estas sociedades. Y lo ex-

³⁵ Sociedad Hijos de Silleda: *Libro de Actas* (Buenos Aires, 17 de mayo de 1931), 219.

presa más adelante, en 1931, en las páginas de *Galicia*: «La Sociedad Hijos de Silleda comprende que la obra local se halla supeditada a una empresa general; y sin detenerse a calcular fuerzas, se lanza a ella».³⁶ Antón Alonso Ríos ya había empezado a trabajar en un ambicioso proyecto de escolarización rural extensible al conjunto del territorio gallego, donde pudieran integrarse todas las sociedades de instrucción y sus escuelas. Del lado americano, una Federación —la sociedad de Silleda era la semilla de ese organismo a partir de 1921— que sintetizara y unificara los criterios pedagógicos e incluso ideológicos de las entidades adheridas; del lado gallego, una red de escuelas laicas, con un modelo de enseñanza de inspiración institucionista: «basada en la razón que encauza la inteligencia de los niños hacia el gran libro, siempre abierto para quien sabe comprenderlo, que se llama Naturaleza».³⁷ Esta red escolar actuaría de modo coordinado con la Federación de sociedades matrices radicadas en América para responder al déficit escolar que, tanto en infraestructuras como en personal y métodos presentaba el sistema educativo en Galicia. En 1927 se preguntaba dónde estaban las escuelas para atender a los 15.000 ciegos y 10.000 sordos que había en España; dónde las 2.500 escuelas auxiliares para acoger a los niños deficientes; dónde las escuelas nocturnas para obreros, como las que existían en otros países de Europa al tiempo que denunciaba: «Faltan escuelas: escuelas primarias en número adecuado a la población [...]. Faltan escuelas nuevas, de planta, en sitios donde nunca las hubo, y falta derruir las tres cuartas partes de los locales que hoy se habilitan para escuelas».³⁸ Más adelante volverá sobre este asunto en términos parecidos:

¿Qué demanda nuestra sociedad en el orden educacional?
En primer lugar la piqueta. La piqueta que no deje piedra sobre piedra, desde el Ministerio de Instrucción Pública hasta la última escuela rural. La escuela oficial y no oficial, no sólo no cumple una misión formativa de la personalidad del niño, sino que atenta contra esa personalidad, la deforma y envilece, y además conspira contra los designios de nuestra nacionalidad.³⁹

³⁶ «La Sociedad Hijos de Silleda ha dado un buen paso», *Galicia* 199 (1931): 1.

³⁷ «Sociedad Hijos de Silleda», *El Despertar Gallego* 88 (1926): 3; también: Sociedad Hijos de Silleda, *Boletín informativo n.º 24* (Buenos Aires: Hijos de Silleda, 1983), 1.

³⁸ Antón Alonso Ríos: «Faltan escuelas», *El Despertar Gallego* 99 (1927): 1.

³⁹ Antón Alonso Ríos: «Dos posiciones del SEG ante el presente», *El Pueblo Gallego* 3566 (1935): 1.



Imagen 3. Alonso Ríos visto por su amigo, el pintor e ilustrador Carlos Maside

Respecto a las ideas que daban forma a este proyecto, no podemos entender el pensamiento pedagógico de Antón Alonso Ríos sin partir de su honda admiración por Francisco Giner de los Ríos, que nace por influencia de Luis López Elizagaray, un ferviente regeneracionista y uno de los destacados institucionistas en el contexto académico gallego.⁴⁰ Antón Alonso admiraba a Giner por haber impulsado una rebelión intelectual contra el gobierno de Narváez y su ministro, el marqués de Orovio; por enfrentarse al arcaico sistema universitario oficial, atenazado

⁴⁰ La importancia del profesor Luís López Elizagaray fue ya señalada por Antón Costa Rico en *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á II.ª República* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1989) y en *A Colonia Escolar Compostelana de 1893. Primeiro Centenario*. (Santiago de Compostela: Consorcio de Santiago, 1993), de la que López Elizagaray fue promotor.

por el control político reaccionario, y por colocar la primera piedra de un nuevo modelo de sociedad al fundar la Institución Libre de Enseñanza

madre fecunda de toda una legión de hombres cultísimos y dotados de emoción ciudadana, poseídos de un concepto amplio y elevado de la vida social, el cual les llevó a dar a sus enseñanzas, desde la cátedra, desde el libro, desde la prensa, desde la tribuna popular, un contenido vital, un contenido de realidad dinámica generadora de actividad social.⁴¹

Del mismo modo que Giner había hecho en Madrid a finales del siglo XIX, el líder societario soñaba con levantar en Galicia un proyecto de inspiración institucionista, capaz de transformar la sociedad gallega a partir de la iniciativa de sus hijos en Ultramar. Y así lo manifiesta en Buenos Aires en 1928:

La Federación de Sociedades Gallegas es también un exponente de la iniciativa privada frente a la absorción del Estado; es una manifestación del espíritu que impulsó a Giner de los Ríos a crear la Institución Libre de Enseñanza. Nuestra Federación, creando escuelas y estimulando la vida social en todas sus formas posibles, se esfuerza porque la sociedad se sensibilice y recobre el dominio de sí misma y deje de ser la esclava sumisa del Estado.⁴²

Levantar escuelas en Galicia desde la emigración a través de sociedades de instrucción resultó una tarea ejemplar, pero muy heterogénea y descoordinada. Conviene aclarar que en la década de 1920 algunas sociedades fueron construyendo escuelas en sus respectivas parroquias o ayuntamientos, que después entregaban al Estado. Una labor meritoria, cargada de buena intención, pero de escasa conciencia nacional y nulos efectos en el avance político que demandaba la sociedad rural. Esa colaboración con la dictadura de Primo, unida a la «desgalleguización» que aplicaban en su currículum algunas escuelas fundadas por emigrantes

⁴¹ «Contra la persecución a Jiménez de Asúa realizó un acto de protesta nuestra Federación», *El Despertar Gallego* 121 (1928): 4.

⁴² «Contra la persecución a Jiménez de Asúa», 4.

fue severamente criticada en aquel tiempo, además de por la propia Federación, por la *Irmandade Nazionalista Galega* desde las páginas de su periódico *A Fouce*.⁴³

Mientras allá en la *Tierra*, se hace poco o nada por la Escuela gallega, los emigrados, con un criterio equivocado, aunque con buena intención, malgastamos esfuerzos y dinero sosteniendo escuelas regidas y orientadas en un sentido ruinoso para Galicia. Nuestras escuelas, las que se sostienen con dinero de América, no se conforman con una labor *desgalleguizante* [como hacen] las escuelas españolas, van más lejos: *desgalleguizan* y orientan a nuestros niños hacia la emigración, y para colmar la medida, llegan a obsecuencia servil con los países en que residen los sostenedores, que no otra cosa es la adopción de los textos oficiales de historia, geografía, etc. de estos países de América [...]. La creación de una Sociedad Protectora de la Escuela gallega, es pues, de urgente necesidad, no sólo por el concurso económico que podamos aportar, y por el indudable efecto estimulante que ejercerá en los galleguistas de la *Tierra*, para alentarlos en tan importante e impostergable obra, sino, porque haría posible la coordinación de muchas voluntades dispersas, para plantear sistemáticamente en el seno de las sociedades que tienen escuelas en Galicia, la necesidad de que se galleguice la enseñanza.⁴⁴

Consciente de ello, Antón Alonso Ríos intentó reagrupar todo ese inmenso trabajo colectivo en una federación de sociedades, en una red organizada y encaminada a un fin concreto: unificar criterios entre las sociedades de instrucción y coordinar sus actividades, especialmente en lo relativo a la intervención escolar, para incrementar el número de escuelas en las respectivas localidades de origen con un ideario laico y una organización graduada de la enseñanza:

⁴³ *A Fouce* (*La Hoz*) fue una publicación de marcado carácter independentista. Era el órgano de la *Irmandade Nazionalista Galega* de Buenos Aires, más tarde *Sociedade Nazionalista Ponal*, una de las primeras asociaciones que defendió la independencia de Galicia, e incluso trató de promover un partido independentista. *A Fouce* se publicó entre enero de 1926 y julio de 1936.

⁴⁴ «A creazón da escola galega, como toda laboura galeguizante debe contar con orgaizazóns que cordinen e metodicen a acción de todol-os galeguistas». *A Fouce* 3 (1931): 1 (la traducción y cursivas son nuestras).

Huyamos de cooperar con el Estado. ¡Presentemos nuestra obra en contraste con la oficial! Nada de hacer edificios para las escuelas del Estado, ni tratar de retocar las fallas de su torpe acción ¡Hagamos centros de cultura privados que respondan eficazmente a nuestros anhelos! Así lograremos tres ventajas: restituir a la sociedad el ejercicio de una función, evitar la entorpecedora intromisión oficial en nuestros centros y confrontar la acción social con la del Estado.⁴⁵

Era necesario formar a las clases populares gallegas, del campo y del mar, para evitar su emigración, reteniendo ese «capital humano», tan necesario para la regeneración social y el desarrollo económico del País. Esa federación sería la encargada de crear una red de centros de enseñanza con el nombre de Escuelas Especiales de Economía Rural.⁴⁶ Porque Antón Alonso Ríos ya había comprobado, por su experiencia argentina, que la escuela era el campo fértil donde podía germinar la semilla de una nueva conciencia:

Multipliquemos nuestros centros de cultura con métodos y espíritus nuevos. Hagamos de nuestras escuelas particulares semilleros de ciudadanos; hagamos que cada escuela sea una fuente de conciencia social y de iniciativa privada. La sociedad, así afectada en su embrión, despertará a la vida.⁴⁷

De este modo, cada maestro en cada escuela debía promover la conciencia ciudadana como herramienta eficaz para defender a los campesinos del poder de los blasones, para proteger a las personas de la influencia de las sotanas y liberar las aldeas del control de los caciques.

⁴⁵ Antón Alonso Ríos, «Intensificación cultural», *El Despertar Gallego* 20 (1923): 1.

⁴⁶ Las *Escolas Especiais de Economía Rural* formaban parte de un plan sobre la formación agrícola en lengua gallega a partir de la enseñanza primaria, a través de un organismo denominado *Padroado da Escola Rural Galega*. Sus objetivos: orientación y renovación del trabajo campesino incorporando a la enseñanza los nuevos procedimientos de cultivo, cría y selección de ganados, industrias pecuarias y sus derivadas; fomento del cooperativismo, el amor a la tierra y el espíritu comunal; formación de profesorado y edición de libros en lengua gallega para escolares, entre otros objetivos. (Seminario de Estudos Galegos, *Actas, Archivo del Instituto de Estudios Gallegos P. Sarmiento*, Santiago de Compostela; tomado de Costa, *Escolas e mestres*, 332).

⁴⁷ Alonso Ríos, «Intensificación cultural», 1.

Bajo esta premisa nacía la Federación de Sociedades Gallegas, Agrarias y Culturales (FSGAC) el 24 de septiembre de 1921.⁴⁸ Una organización democrática, republicana y laica con una especial sensibilidad hacia el movimiento agrarista gallego,⁴⁹ pues conviene recordar que una inmensa mayoría de los emigrados provenía del mundo rural y muchos de ellos proyectaban allí su retorno, donde habían dejado intereses materiales y anhelos emocionales. Además, la FSGAC también bebía de las fuentes del socialismo y del sindicalismo argentinos, influencia que provenía del proceso de inmersión experimentado por aquellos campesinos convertidos ahora en proletarios urbanos de la sociedad porteña. La publicación de su propuesta política en septiembre de 1922 mostraba un programa muy amplio que trataba de responder a algunas necesidades urgentes de la sociedad gallega. En el orden económico, ejercicio de honradez administrativa y de transparencia fiscal, así como fomento del cooperativismo aplicado a la industria y al comercio; en el político, promoción de los valores democráticos republicanos; en el educativo, fomento de la edificación escolar, promoción del laicismo e innovación pedagógica, dignificación económica y profesional del personal docente y vertebración de la escuela en el mundo rural como medio de desarrollo agrícola, industrial y comercial; y en el orden religioso, separación entre Iglesia y Estado en todos los aspectos, especialmente el educativo y el económico.⁵⁰ Porque, como explicaba Alonso Ríos en *El Despertar Gallego* respecto de algunas sociedades,

las que sostenían escuelas, salvo raras excepciones, lo hacían sin control y orientación liberal, suministrando una enseñanza con-

⁴⁸ Ya existía un precedente federativo entre la colectividad gallega radicada en la República Argentina, hacia 1910, con el nombre de Federación de Sociedades Gallegas. Hernán M. Díaz, *Historia de la Federación de Sociedades Gallegas* (Buenos Aires: Fundación Sotelo Blanco-Biblos, 2007).

⁴⁹ Se conoce como movimiento «agrario» o «agrarista» a la organización de los labradores gallegos en sociedades o en sindicatos de distinto signo para luchar contra el sistema foral y el caciquismo, además de promover la innovación técnica y la modernización productiva del sector agrario gallego. Fue el primer movimiento de masas de la edad contemporánea en Galicia, y tuvo cierta intensidad entre finales del siglo XIX y principios del XX, hasta la Guerra Civil, llegando a contar con más de mil organizaciones locales en toda Galicia. Sobre este tema puede consultarse Lourenzo Fernández Prieto y Miguel Cabo Villaverde, «Agrarismo y regeneracionismo en la Galicia de comienzos del siglo XX: El desarrollo del regionalismo agrícola», *Agricultura y sociedad* 86 (1998): 133-62.

⁵⁰ Xosé Manoel Núñez Seixas, *Emigrantes, caciques e indianos: o influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1930)* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 1998), 289.

fusa y en muchos casos clerical. Por otra parte, víctimas de la prédica y del viejo ambiente, fomentado por el mal periodismo español y alguno del país, se asociaban a cuanto acto patriotero se organizase bajo cualquier pretexto, y rendían culto de fe al rey, considerándolo el ángel salvador de España.⁵¹

Al contrario, las escuelas federadas debían formar una vigorosa corriente opositora que influyera en la caída de la dictadura de Primo de Rivera y de la monarquía borbónica que la sostenía, «esa España funesta de héroes de cartón pintado, reyes monigotes y aristócratas sodomitas, que aguanta y aplaude la tutela vergonzosa de soldados cobardes y de frailes y curas corrompidos».⁵² Ante este panorama, el modelo de enseñanza de las escuelas federadas ayudaría a regenerar cauces de libertad en el pensamiento y en la acción política, ahogados ahora por el Directorio militar. Le correspondía, por tanto, tomar la voz a la ciudadanía: «es la hora de la acción espontánea y libre de la sociedad en el orden educacional frente al monopolio ejercido por el Estado en forma rutinaria y con resultados negativos para el progreso, tanto espiritual como material».⁵³

Y en cada escuela, cada maestro debía realizar, también fuera del aula, una labor de estímulo y animación popular en consonancia con las necesidades locales y los fines de la Federación, «encaminando sus esfuerzos a organizar sociedades parroquiales de fomento, y a implantar los métodos económicos de cooperación».⁵⁴ Así lo expresaba en 1927:

¡Hay que llevar al pueblo gallego un germen de vida ciudadana, que arraigue en la mente y en el corazón de la infancia! ¡Es indispensable orientar a la niñez con métodos prácticos hacia el cultivo científico de la tierra, y encaminarla a una inteligente producción y explotación de la riqueza ganadera! ¡Se impone difundir el cooperativismo como medida de emancipación económica! Y en todo esto, la Escuela Moderna está llamada a desempeñar un papel fundamental al que, hoy por hoy, nuestras

⁵¹ «Nuestra labor de ocho años», *El Despertar Gallego* 134 (1928): 3.

⁵² «Alcance espiritual de la Federación», *El Despertar Gallego* 82 (1926): 5.

⁵³ «En homenaje a Pablo Iglesias», *El Despertar Gallego* 75 (1926): 1.

⁵⁴ «La voz federal», *El Despertar Gallego* 117 (1928): 3.

escuelas son ajenas casi en absoluto. Mal podemos, pues, sentir cumplidas nuestras aspiraciones.⁵⁵

En todo caso, siendo la institución escolar un buen instrumento, no era ciertamente el único. Esta tarea debía trascender a las aulas, ya que, en ese esfuerzo germinal de nueva ciudadanía, cada una de las entidades federadas debía ampliar su acción y promocionar el cooperativismo, fundar cajas rurales, apoyar a las asociaciones agrarias y crear lo que hoy llamamos tejido socialmente comprometido:

Sabemos que es menester obrar por medio del ejemplo; que se necesita crear la escuela modelo, la granja modelo, la cooperativa modelo, organizar el municipio modelo. A esto vamos, y ya algo se ha hecho, aunque muy imperfectamente por ahora en lo referente a escuelas. Pero estos ejemplos no bastan por si solos. Se necesita la exposición doctrinaria y la incitación constante, y, sobre todo y más que todo, el apostolado.⁵⁶

Seguramente porque las sociedades integradas en la FSGAC se mostraban extremadamente combativas con la dictadura de Primo de Rivera y el entorno social que la sostenía, llegando a ser un eficaz «germen de vida ciudadana», sufrieron el continuo acoso del régimen, apoyado por párrocos y caciques locales contrarios a la labor escolar de los emigrantes, lo que llevó a la clausura de algunas de sus escuelas en diversas ocasiones.⁵⁷ La propia Federación, en una nota desde *Correo de Galicia* en 1924, daba a conocer las resoluciones de su III Congreso, donde entre otros asuntos relacionados con la política del Directorio, denunciaba «la intromisión del clero en las escuelas en perjuicio del carácter científico de la enseñanza y de la libertad de cátedra, en la familia con detrimento de la patria potestad y en el Estado con desdoro para el poder civil».⁵⁸ Y en esa perspectiva de crítica política y compromiso

⁵⁵ *El Despertar Gallego* 108 (1927): 6.

⁵⁶ «Acción constructiva. Necesidad del apostolado», *El Despertar Gallego* 24 (1923): 1.

⁵⁷ «En Silleda las autoridades no piensan como las de Cospeito», *Galicia* 193 (1931): 1. Puede consultarse además: Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, *As escolas dos emigrantes e o pensamento pedagógico: Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos* (Sada-A Coruña: Edición do Castro).

⁵⁸ «La Federación de Sociedades Gallegas Agrarias y Culturales en la República Argentina. A los agrarios de Galicia», *Correo de Galicia* 931 (1924): 3.

social destacan algunas de sus resoluciones, entre ellas la de la lucha de clase en defensa del mundo rural:

Para que la obra a realizarse sea eficaz y dé los resultados deseados, debe ser llevada a cabo por las fuerzas agrarias organizadas de Galicia y las radicadas en América, las que deben identificarse y mancomunarse sus esfuerzos para trabajar unidas en pro de un régimen sin privilegios ni fueros de ninguna clase.⁵⁹

Vemos, a través de estas notas, cómo muchos de aquellos campesinos gallegos que en la emigración argentina se habían convertido en ciudadanos urbanos, acaban tomando conciencia cívica y reivindican para Galicia los avances sociales y políticos siempre postergados.

En enero de 1922, la FSGAC inicia la publicación de una revista mensual de cabecera, denominada *El Despertar Gallego. Órgano de la Federación de Sociedades Gallegas, Agrarias y Culturales de la República Argentina*, con el fin de «defender los más caros ideales: la patria lejana, el amor a nuestros semejantes; el ansia de progreso, de paz, de justicia, de libertad, así como combatir el caciquismo y alentar al pueblo gallego para su emancipación».⁶⁰ *El Despertar Gallego*, posteriormente *Galicia*, bajo la dirección de Alonso Ríos la mayor parte del tiempo, gozaba de una tirada media de quince mil ejemplares, de los que una parte se distribuía en Galicia, si bien las autoridades municipales en algunos ayuntamientos trataron de impedir su difusión por los motivos antes señalados.⁶¹ Serán también *El Despertar Gallego y Galicia*, entre otras publicaciones, las tribunas donde el líder societario plasme las líneas de su pensamiento político y pedagógico, como veremos, para apoyar, organizar y dirigir el rumbo del movimiento agrarista: «Caciquismo

⁵⁹ «Declaración de principios y programa de acción de nuestra Federación», *El Despertar Gallego* 124 (1928): 1.

⁶⁰ En 1930 cambia su cabecera por *Galicia. Publicación semanal editada por la Federación de Sociedades Gallegas. Portavoz de la Federación de Sociedades Gallegas*.

⁶¹ Núñez, *Emigrantes, caciques e indios*, 293. El propio semanario denunciaba en julio de 1924: «El Directorio Militar ha prohibido la entrada de nuestro órgano oficial en la nación; los curas desde sus púlpitos señalan a *El Despertar Gallego* como una hoja endemoniada de la que debe huir todo aquel que no quiera exponerse a la condenación eterna, mientras los paisanos hacen circular de mano en mano los escasos ejemplares que logran burlar la censura, bebiendo en ellos la doctrina democrática que conforta sus espíritus abatidos por la más odiosa tiranía», *El Despertar Gallego* 31 (1924): 1.

y clericalismo —¡Nunca me cansaré de repetirlo!— son las dos grandes plagas, los dos eternos azotes que hay que combatir. Representan el privilegio y la arbitrariedad; y por principio, hemos de mantenernos siempre frente a ellos. Si no lo hacemos así, habremos sido inconsecuentes, habremos claudicado».⁶²

En 1926, la FSGAC incorporaba a su ideario los valores del movimiento nacionalista gallego, «que al son triunfal de himnos de libertad, irrumpe en el escenario de la historia del brazo del movimiento proletario y guiado por los más caros principios de la democracia y los luminosos postulados de la ciencia político-social contemporánea».⁶³ De este modo crecía la ilusión entre un grupo de entusiastas desde América para implantar un régimen democrático en Galicia de sólida base republicana, amplia representatividad social y nítida identidad cultural, en el que la educación de las clases populares, del campo y del mar, sería el principal objetivo. También, de este modo, se marcaba el camino a los más de 3.500 asociados y la FSGAC va a convertirse en un elemento muy importante en la política y en general en el panorama ideológico de Galicia, desde su fundación hasta la Guerra Civil.⁶⁴

REPÚBLICA, GALLEGUISMO Y PREOCUPACIÓN POR LA ESCUELA RURAL

Iniciada esta etapa —«Gracias a la proclamación de la República, los gallegos emigrados tenemos ahora una patria, una bandera y dejamos de ser los eternos proscritos»—,⁶⁵ empiezan los primeros movimientos políticos encaminados a promover y aprobar un Estatuto de autonomía en el marco de un estado federal:

He ahí el problema general planteado en términos que no admiten dos soluciones: o los pueblos de Iberia todos a la vez

⁶² Antón Alonso Ríos, «Carta abierta», *El Despertar Gallego* 14 (1923): 3.

⁶³ «Una declaración ampliamente documentada», *El Despertar Gallego* 151 (1929): 3.

⁶⁴ En 1930, por problemas relacionados con algunas luchas internas entre socialistas y republicanos federalistas, la FSGAC se divide en dos entidades: la Federación de Sociedades Agrarias y Culturales de tendencia republicana y nacionalista, donde permanece Alonso Ríos con su nuevo órgano, *Galicia*, y la Federación de Sociedades Gallegas, de orientación socialista, que acabó editando su propio órgano *Acción Gallega*.

⁶⁵ «En celebración de la República española», *Galicia* 204 (1931): 1.

arriman el hombro para arrojar la monarquía y con ella el centralismo, el militarismo, el clericalismo y los caciques, o se resigna a ver que por incomprensión y cobardes, la presente hora quede grabada en la historia nacional y regional como una nueva frustración de nuestros designios.⁶⁶

Alonso Ríos acepta viajar a Galicia junto con otros compañeros, comisionados por la FSGAC «para luchar, en el corazón mismo de la tierra, por los ideales de redención y democracia sostenidos durante tantos años en la inmigración, e inculcados a tantos de nosotros»,⁶⁷ y defender «con énfasis y ardor el control exclusivo de todos los niveles de enseñanza por parte del poder gallego, así como la plena identificación de los contenidos con la realidad nacional: “Queremos que el maestro gallego haga ciudadanos gallegos”».⁶⁸

Por su independencia y su prestigio, el maestro y líder societario, y ahora incipiente político, cuenta con la aprobación mayoritaria de la colectividad para desempeñar un papel integrador entre las diferentes sensibilidades, y sobre todo para recabar el apoyo popular necesario al proyecto del futuro Estatuto de Autonomía⁶⁹ elaborado por el Seminario de Estudios Galegos.⁷⁰ Durante este periodo de su vida y hasta el golpe de Estado del 36, desarrolla una intensa actividad política mi-

⁶⁶ Antón Alonso Ríos, «Orientación», *Galicia* 196 (1931): 4.

⁶⁷ «Antonio Alonso Ríos sale para España el martes», *Galicia* 205 (1931): 1.

⁶⁸ «De la histórica Asamblea de La Coruña», *Galicia* 211 (1931): 1.

⁶⁹ En mayo de 1931, el Seminario de Estudios Galegos emprendió la tarea de elaborar un proyecto de Estatuto que, junto a otros documentos presentados, no fueron aceptados por las fuerzas gallegas mayoritarias. Un nuevo intento con una implicación muy intensa del Partido Galeguista (PG) pudo ser aprobado en 1932. Pero el veto impuesto a toda iniciativa autonomista por la coalición radical-cedista frenaron toda posibilidad de plasmación política hasta junio de 1936, que con el Frente Popular en el poder, y tras una intensa campaña, permitió su aprobación popular mayoritaria. Aun así, Galicia no pudo aplicar el Estatuto aprobado a causa del golpe militar y la guerra civil. A partir de 1944, Antón Alonso Ríos formaría parte, junto a Castelao, del Consello de Galicia, una especie de gobierno gallego, pero ya desde el exilio.

⁷⁰ El *SEG* nació en 1923 siguiendo el espíritu de la JAE y teniendo en consideración la experiencia del Seminari d'Estudis Cataláns, por iniciativa de un reducido grupo de profesores y alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela con el objetivo de promover las diferentes manifestaciones de la cultura gallega mediante la realización de estudios e investigaciones históricas y arqueológicas con carácter científico e interdisciplinar y la difusión de sus resultados, fundamentalmente en lengua gallega. Fue desmantelado después del golpe de estado, y reconvertido en el Instituto de Estudios Gallegos Padre Sarmiento pasando a depender del CSIC en 1944. Puede consultarse: Alfonso Mato, *O Seminario de Estudos Galegos* (Sada-A Coruña: Edición do Castro, 2001).

litando en el Partido Galeguista (PG),⁷¹ y luchando al lado del movimiento agrario:

El labriego emigrará de Galicia mientras la campiña gallega no sea objeto de mayor atención por parte de quien sea capaz de resolver el problema. A tal extremo ha llegado la división de la propiedad y tales los impuestos que pagan, que cada parcela de tierra que el labriego adquiere no es más que un eslabón que agrega a su cadena de esclavo.⁷²



Imagen 4. Escuela «Aurora del Porvenir» en Tomiño (Pontevedra), sostenida por emigrantes gallegos residentes en el Brasil y la Argentina, donde el maestro ejerció entre 1931 y 1936

⁷¹ El PG se fundó en diciembre de 1931, como resultado de la fusión de diferentes grupos nacionalistas locales, para reivindicar la autodeterminación política de Galicia en el marco de una perspectiva federalista con una orientación reformista y moderadamente progresista. Tenía un carácter integrador e interclasista, prestando especial atención a los problemas del mundo rural como depositario de los rasgos identitarios de la nacionalidad gallega, tratando de captar en ese ámbito una parte importante de su capital. El PG fue un proyecto donde confluyeron posiciones conservadoras como las que defendían Vicente Risco, Otero Pedrayo o López Cuevillas, y otras progresistas como la que representaban Castelao, Alexandre Bóveda o Ánxel Casal, pasando por grupos de izquierda más radical, con los que se identificaban Suárez Picallo, Villar Ponte o el propio Alonso Ríos. Xosé Manoel Núñez Seixas, *O galeguismo en América, 1879-1936* (Sada-A Coruña: Edicións do Castro, 1992), 212.

⁷² «La costumbre gallega de emigrar», *El Despertar Gallego* 120 (1928): 1.

Su primera visita oficial en suelo gallego es a las escuelas de la Sociedad de Silleda, en su tierra, «siendo recibido con grandes muestras de consideración por los maestros y alumnos de las mismas, y despedido con vivas y aplausos cariñosos»⁷³ antes de viajar a Coruña para presidir la Asamblea para el estudio del Anteproyecto de Estatuto de Autonomía. En esta Asamblea sale elegido candidato de la Federación Republicana Gallega a las elecciones del 28 de junio de 1931.⁷⁴

Las ventajas del régimen autonómico no estriban en la eliminación del parasitismo burocrático, con ser ello de la más alta importancia; su más halagadora promesa radica precisamente en el nuevo concepto que en oposición al mantenido por el régimen centralista, él trae de la administración local el fijar como finalidad medular de la misma los intereses locales, y darle categoría de fuerza social creadora, en lugar de dejarla reducida al papel subalterno y pasivo de simple instrumento del poder central.⁷⁵

En el mes de septiembre, al no ser elegido parlamentario, se instala con su familia en el ayuntamiento de Tomiño (Pontevedra) aceptando el puesto de director de la escuela «Aurora del Porvenir»⁷⁶ y de Inspector técnico de las escuelas que sostenían las sociedades federadas —«Conocido es el intenso amor que Alonso Ríos siente por las cuestiones educacionales, y no es de dudar que al frente de la institución que ahora le nombró director ha de desarrollar una labor eficaz y digna de

⁷³ «Alonso Ríos en Galicia», *Galicia* 211 (1931): 2.

⁷⁴ Junto al resto de representantes de los emigrados, aunque posteriormente se cae de la lista sin ninguna explicación pública, debido con toda probabilidad al veto de Casares Quiroga por las dinámicas internas de las formaciones políticas y sus distintas formas de entender la causa autonomista. «En Lugo, Ribadeo, Meira y Fonsagrada son recibidos con gran entusiasmo los representantes de los emigrados», *Galicia* 215 (1931): 5.

⁷⁵ «Sobre autonomía regional. El pretendido crecimiento burocrático», *Galicia* 238 (1931): 1.

⁷⁶ «Aurora del Porvenir» había sido creada por la sociedad Aurora del Porvenir pro Instrucción, integrada por emigrantes residentes en Río de Janeiro con delegaciones en Buenos Aires y Lisboa para «costear una Escuela práctica de acuerdo con los planteamientos modernos en la que puedan [los alumnos] gratuitamente recibir la instrucción moral e intelectual», que gozaron de instalaciones modernas, con espacios para el estudio, la práctica de deportes y un campo de experimentación agrícola, siguiendo criterios pedagógicos inspirados en el modelo argentino. Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, *Herdanza da emigración ultramarina* (Pontevedra: Deputación de Pontevedra, 2005), 97-98.

su prestigio»—. ⁷⁷ Este puesto le permite vivir y poder dedicarse a la misión política encomendada por la FSGAC. En este tiempo participa en la Federación Agraria del Partido Judicial de Tui e interviene muy activamente en la constitución del PG, significando una pieza clave en su vinculación con el movimiento agrarista, ⁷⁸ tanto para «galleguizar» este enorme potencial que representaban las sociedades agrarias —muy vinculadas al contexto migratorio, de donde recibían importantes recursos—, como para influir en las resoluciones del PG respecto de los problemas del mundo rural. ⁷⁹ Su perfil integrador posibilitó la convivencia de corrientes políticas muy diferentes dentro de esta organización. ⁸⁰

Después de haber trabajado más de una década en el sistema educativo argentino, su nueva experiencia como maestro en la escuela «Aurora del Porvenir» le confirma lo que ya había expresado en la revista *Céltiga* en 1926, que en Galicia, en materia educativa, todavía estaba todo por hacer:

Nuestras escuelas están mal organizadas y peor atendidas, en lo que se refiere a locales, material de enseñanza y maestros. Los niños de las aldeas no adquieren en esos centros de enseñanza ni amor al trabajo y al estudio, ni ese santo cariño a la generosidad de la tierra, y a la sagrada vida del hogar, que recién aprecian después, cuando la realidad de la emigración les hace distinguir entre el valor de los que dejaron allá y lo que encuentran en estos países, donde las aptitudes se someten a dura prueba. ⁸¹

⁷⁷ «Antonio Alonso Ríos», *Galicia* 230 (1931): 3. Su familia ya había sido reclamada por él y embarcaba a finales de agosto. Ver *Galicia* 221 (1931): 2.

⁷⁸ Núñez, *O galeguismo en América*, 238.

⁷⁹ Antón Garazo, «Silleda e a comarca de Deza: políticos de onte e políticos de hoxe», *A Trabe de ouro. Publicación galega de pensamento crítico* 9 (1992): 41.

⁸⁰ Marcos Valcárcel, «La segunda república», en *Historia de Galicia. Tomo IV. La época contemporánea* (Vigo: Faro de Vigo/Caixavigo, 1991), 933. El propio Alonso Ríos, dos días antes de las elecciones de junio de 1931, llegó a reivindicar un Estado gallego, y hablaba de hacer la revolución en la calle: «Yo os conjuro, ciudadanos, a que de una vez hagamos nuestra revolución por encima de todos los poderes centrales habidos y por haber, proclamando nuestra independencia y abrazándose, si hace falta, cariñosamente a Portugal nuestra hermana». Incluso fue nombrado presidente de la «Junta Revolucionaria de Santiago» a la espera de adhesiones de otras ciudades gallegas, que no llegaron. Ver *El Pueblo Gallego* 2255 (1931): 4. También Núñez, *O galeguismo en América*, 210.

⁸¹ «Temas del agro gallego. Las ideas nacionalistas en la vida del labrador», *Céltiga* 31 (1926): s.p.

Antón Alonso Ríos nos dejó un legado teórico, relacionado con el mundo de la educación formado por ideas y reflexiones de carácter general, basadas en la praxis, que son el núcleo de su particular visión del modelo de enseñanza que quería para Galicia. Fragmentos que difundió, fundamentalmente, a través de la prensa periódica argentina y gallega. Porque nuestro personaje fue, sobre todo, un hombre de acción, tanto en el campo político como en el pedagógico.

Como fruto de sus experiencias en la Argentina y en Galicia, en el año 1935 publica en *El Pueblo Gallego*⁸² una serie de trabajos —cuatro de ellos bajo el epígrafe «Defectos de nuestra escuela rural»—⁸³ en los que, desde una óptica nacionalista, elabora un diagnóstico de la realidad educativa y denuncia algunos problemas que, como la graduación de la enseñanza, la adaptación del calendario escolar a las peculiaridades del entorno agrario, la reforma del modelo de inspección o la necesidad de un currículum propio en lengua gallega, requerían, a su juicio, una atención inmediata.

En «Defectos de nuestra escuela rural. Su carácter unitario», sobre la escuela unitaria o graduada pregunta: «¿Qué otra clase de enseñanza, ni moderna ni antigua, ni propia ni impropia, que no sea el simple leer, escribir y contar, y las cuatro nociones rudimentarísimas de un conocimiento general, puede suministrarse a un conjunto dispar de alumnos de 6 a 14 años, que concurren a las clases con intervalos de semanas y aún de meses?». Su propuesta es la graduación de la enseñanza:

En nuestras aldeas es facilísimo establecer la escuela graduada. Fácil y además económico. Sus bases son la coeducación y el turno único para el alumno y doble para el maestro. La graduación puede ser inmediata. Cada escuela actual podría tener una escuela infantil por la tarde y por la mañana el que le correspondiera dentro del ciclo de la graduada. Un local central

⁸² Periódico vigués de difusión regional y orientación liberal, que prestó una atención especial a los problemas del magisterio a través de su sección «La enseñanza y los maestros». Su propietario, a partir de 1927 fue Manuel Portela Valladares, presidente del gobierno de la República con Alcalá Zamora, habiendo sido ya ministro en ocasiones anteriores.

⁸³ Artículos que, junto a algunos otros de *El Despertar Gallego*, ya tomó en consideración Costa Rico en su trabajo *Escolas e mestres*, y que ahora retomamos en el empeño de componer el perfil de Alonso Ríos.

para los grados de especialización en cada término municipal. En él, la dirección, los archivos, servicio médico, etc.⁸⁴

Otra de sus preocupaciones era el absentismo escolar, uno de los grandes problemas de la escuela gallega en ese momento. Como es sabido, en Galicia en ese tiempo, con excesiva frecuencia en las familias, el trabajo del campo quedaba a cargo de la mujer y de los hijos menores, «pues el esposo y los hijos mayores huyen por necesidad y por rutina del improductivo trabajo de la tierra hacia la emigración, el mar, los oficios o los trabajos públicos». En «Defectos de nuestra escuela rural. Régimen de vacaciones inadaptable», exige un calendario lectivo adaptado a las condiciones de la producción agropecuaria con un régimen de vacaciones acorde al ritmo de los cultivos. Un turno único, de mañana o de tarde, «vendría a hacer compatible la asistencia escolar con la imprescindible necesidad que tienen nuestros labradores de los servicios de sus hijos desde temprana edad». Sobre esto afirma que

de nada sirve mantener la escuela abierta cuando los niños no concurren a ella. Hay que aprovechar aquellas épocas del año que dejan libres los trabajos más intensos de la labranza y de la recolección, durante los cuales el labrador puede prescindir de la cooperación de los menores. [...] Las vacaciones, en un país sometido a condiciones económicas tan duras que se hace imprescindible el trabajo del niño durante la edad escolar, necesariamente han de estar supeditadas, antes que a otra razón alguna, a las posibilidades de una mayor asistencia a la escuela.⁸⁵

Califica de «verdadero despropósito» celebrar vacaciones en el mes de abril, y propone que las de verano sean durante los meses de mayo y junio, los meses de mayor intensidad en las faenas del campo, ya que julio, agosto y septiembre son más indicados para las clases:

Hay que adaptar las vacaciones al medio aunque se resientan los principios de la Pedagogía normal. Hace falta una Pe-

⁸⁴ Antón Alonso Ríos, «Defectos de nuestra escuela rural. Su carácter unitario», *El Pueblo Gallego* 3507 (1935): 1.

⁸⁵ Antón Alonso Ríos, «Defectos de nuestra escuela rural. Régimen de vacaciones adaptable», *El Pueblo Gallego* 3509 (1935): 1.

dagogía anormal para esta tierra. Una pedagogía que estudie y prefiera las reglas necesarias para la mejor educación posible de los niños normales en un medio anormal. Y esta Pedagogía es la que necesita Galicia, mientras dure la esclavitud económica.⁸⁶



Imagen 5. Antón Alonso Ríos político. Mitin a favor del Estatuto de Autonomía en A Guarda (Pontevedra) en 1936, con Víctor Fráiz, maestro asesinado en Castrelos (Vigo) en septiembre 1937

En «Defectos de nuestra escuela rural. Inspección burocrática»,⁸⁷ sostiene con ironía que los servicios de inspección se encuentran muy atareados en labores burocráticas «para poder ocuparse de innovaciones». La «llamada inspección técnica parece que aspirase a llenar un triple cometido: iniciativa, administración y control. Solo llena cumplidamente el segundo y eso a fuerza de desatender los otros dos, que son los esenciales de la función inspectora, convirtiéndolo en un eslabón más de la cadena burocrática». Define al inspector escolar como

⁸⁶ Alonso Ríos, «Régimen de vacaciones adaptable», 1.

⁸⁷ Antón Alonso Ríos, «Defectos de nuestra escuela rural. Inspección burocrática», *El Pueblo Gallego* 3512 (1935): 1.

«ave de paso, sin tiempo para desarrollar una fecunda iniciativa: nada de clases modelo, ni un ensayo, ni una tentativa siquiera que pretenda la cooperación social a la función docente, la vinculación de la escuela con el hogar o el quebrantamiento de la rutina casi secular». Esta figura administrativa sería, por tanto, el primer elemento a transformar dentro de un engranaje que afectaría al conjunto de los recursos humanos, materiales y organizativos, pasando de un modelo de inspección burocrática hacia otro modelo emprendedor, independiente y próximo al medio. Con respecto al personal docente, la nueva inspección escolar tendría como uno de sus trabajos «transformar un profesorado amorfo sin el adiestramiento necesario para las nuevas modalidades del actuar docente y social. Sin el aprendizaje requerido para la investigación y aun para la docencia de nuevas disciplinas. Entumecido por la rutina, influido por la quietud aldeana».⁸⁸

En «Defectos de nuestra escuela rural. Exotismo», sostiene que la escuela rural moderna exige coordinación entre la función inspectora y la función docente, que deben caminar unidas y beneficiarse de recíprocas influencias: la escuela reclama apoyo y control por parte de la inspección, y ésta demanda una forma propia de hacer escuela, para evitar lo que denomina *exotismo*, es decir, la implantación de métodos, recursos y normas ajenos a las necesidades de la realidad gallega:

Este maestro que habla castellano, que debe pensar en castellano, que debe tener una sensibilidad esteparia es el encargado de dirigir la educación de nuestros niños, es el encargado de hacer «insensible» la transición entre el hogar y la escuela. ¡Y para esto se tiene escuelas Normales y se estudia Pedagogía! Y hay maestros gallegos que ven como la cosa más lógica ese salto mortal del hogar gallego a la escuela castellana! ¡Infelices, si saben hacer honor a la más noble de las profesiones que tiene la vergüenza de contarlos entre sus filas!⁸⁹

Exige un modelo escolar propio para Galicia, y critica planes de estudios implantados con criterios foráneos, así como la presencia de

⁸⁸ Antón Alonso Ríos, «El inspector en su medio», *El Pueblo Gallego* 3529 (1935): 16.

⁸⁹ Antón Alonso Ríos, «Defectos de nuestra escuela rural. Exotismo», *El Pueblo Gallego* 3513 (1935): 16.

maestros que hablaban un idioma extraño: «Tenemos maestros exóticos, idioma exótico, material exótico. En nuestras escuelas rurales todo está dispuesto para la incomprensión».⁹⁰ Este conjunto de factores venía a explicar el abandono, el consiguiente atraso social y las remotas posibilidades de cambio en un futuro inmediato.

A la visión crítica y pesimista de estos artículos, en los que analiza cuatro de los «pecados capitales» del modelo educativo gallego, se añade otra serie en los que aborda diversos aspectos centrados en la inspección:

Los maestros están en lo cierto. La presencia del inspector es absolutamente necesaria en todo tiempo, pero de modo especial en los momentos actuales, en que se impone un cambio fundamental, de forma y de fondo, que tenemos que dar un salto de más de un siglo para poner nuestra escuela rural a tono con las exigencias de la cultura y de la economía, que no se concibe una escuela fuera de estos imperativos categóricos: *el niño y su medio*. El niño, en sus diversas etapas de formación, concebidas cada una como una necesidad, como un mundo. El medio, no sólo en relación con nuestros sentimientos y sensaciones, por lo que toca a los supremos valores morales y estéticos, sino por su aspecto utilitario.⁹¹

Sostiene Alonso Ríos que, gracias a la nueva coyuntura republicana, el inspector de escuelas tenía en sus manos la posibilidad de adaptar la escuela a la ciencia y al medio, pero «¿Se siente capaz de acometer esta obra? ¿Prefiere la vida cómoda del burócrata provinciano al papel de creador de la nueva escuela rural gallega y de la vida aldeana que la suerte le depara? Él y el tiempo nos darán la respuesta».⁹²

Y como docente, como inspector técnico y también como líder político, visita con cierta frecuencia las escuelas de la Federación. Queremos señalar una de esas ocasiones en Silleda, con motivo de la fiesta escolar del 1.º de mayo de 1932, en la que se congregaban alumnos, padres

⁹⁰ Alonso Ríos, «Exotismo», 16.

⁹¹ Antón Alonso Ríos, «Síntoma halagador. El Magisterio oficial enfoca el problema de la enseñanza rural», *El Pueblo Gallego* 3526 (1935): 1.

⁹² Alonso Ríos: «El inspector en su medio», 16.

y profesores de las escuelas promovidas por la sociedad. Había llegado desde Tomiño, y participaba acompañado de varios compañeros políticos dirigiéndose a «un inmenso gentío congregado en el campo de la escuela donada por los hijos de Silleda en América». En su intervención advertía que no sólo el Estado era culpable del atraso que padecía Galicia, sino también los vecinos por su pasividad y colaboración con gobiernos ajenos: «La República tiene resueltos ya el problema de la libertad individual y de la presión clerical, pero en cambio no ha resuelto el de la libertad de las regiones sino que, por el contrario, en este aspecto, alienta las mismas miras imperialistas de la monarquía».⁹³ Vemos, cómo, influido por el regeneracionismo de finales del XIX y como militante del movimiento galleguista de principios del XX, demostraba una honda preocupación por el modelo de Estado y su confianza en los cambios sociales. Era preciso elevar el nivel cultural de la ciudadanía para avanzar en el desarrollo de lo que el denominaba «una solidaridad consciente», y la escuela era uno de los instrumentos más indicados para presentar alternativas vitales y abrir nuevos cauces de regeneración social.

En las elecciones de febrero de 1936 es elegido diputado en las listas del Frente Popular, representando a la Federación Provincial Agraria de Pontevedra. A pesar de las dificultades estructurales de la propia política y del entorno centralista madrileño, interviene en sucesivas ocasiones entre marzo y julio de 1936, con preguntas e interpelaciones sobre cuestiones relativas a la modificación de la Ley de Reforma Agraria, la abolición de los foros, la necesidad de llevar a cabo una concentración parcelaria, la crisis del sector maderero, la necesidad de frenar el desempleo, la solución de la crisis pesquera o la derogación de la ley sobre el voluntariado en el ejército: «Nuestras fábricas de conservas, nuestros aserraderos no pueden traducir su contribución industrial en aumento de precio de la lata de sardinas o del metro de madera, tal como lo hace el fabricante vasco, asturiano, catalán, levantino o andaluz por tener que venderlos en competencia con los productos extranjeros».⁹⁴

En este mismo 1936 participa activamente en la Campaña pro-Estatuto visitando los sindicatos agrarios de la provincia e interviniendo

⁹³ «Se intensifica en toda Galicia la campaña galleguista. Grandiosos mítines en Escuadro y Laro (Silleda)», *Galicia* 262 (1932): 2.

⁹⁴ Antón Alonso Ríos, «Carácter de nuestra contribución industrial», *Galicia* 413 (1935): 3.

en decenas de mítines con la esperanza de que Galicia inaugurase una etapa democrática y de desarrollo económico, porque el Estatuto de Autonomía era fundamental para poder corregir el atraso que padecía el país. La campaña remató el domingo 28 de junio y la ciudadanía gallega salió a votar. El resultado fue altamente favorable al «SI». El día 16 de julio, después del acto de entrega oficial del Proyecto al presidente Azaña en la capital del Estado, Alonso Ríos regresa a Tomiño para descansar y ocuparse de la «Aurora del Porvenir». Dos días después se produce el golpe de Estado que desemboca en la guerra civil, y con él empieza una persecución implacable por parte de los falangistas, que ya habían puesto precio a su cabeza. Como explica Álvarez Blázquez, en un intento desesperado por contribuir a salvar la democracia y la libertad, se puso al frente de un pequeño grupo de carabineros, soldados de la marina y paisanos armados con escopetas de caza en los primeros momentos de la rebelión militar.⁹⁵

LA REPRESIÓN FASCISTA: CON AFRANIO DE AMARAL Y SUS EXILIOS

El golpe de Estado comandado por el general Franco significó, sin duda alguna, la ruptura violenta del régimen político constitucional republicano y abrió, a partir de ese momento, durante toda la guerra civil y en el primer franquismo, un período de muertes, encarcelamientos, castigos administrativos y exilios que, pese a abarcar a toda la sociedad gallega, se cebó significativamente en los diferentes cuerpos docentes. Afirma Federico Cocho que los sublevados reservaron para el magisterio «una tenaz criba que tenía como objetivo barrer de las aulas aquella generación de maestros y maestras, implicada en la aplicación en la escuela, de las ideas modernizadoras de la República».⁹⁶

⁹⁵ Álvarez, «Prólogo», 20.

⁹⁶ Federico Cocho de Juan, *Guerra Civil. Que pasou en Galicia e en España* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2011), 308. La represión franquista en Galicia viene siendo objeto de atención desde hace algunos años. Entre los diferentes autores y sus trabajos, nos interesa destacar, además de a Federico Cocho, para el Estado, a Francisco Morente Valero, *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)* (Valladolid: Ámbito Ediciones, 1997); (2001), y «La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo», *Historia y Comunicación social* 6 (2001): 187-201; Antonio Viñao Frago, «Memoria escolar y guerra civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras», *Cultura Escrita & Sociedad* 4 (2007): 171-202. Para el ámbito de Galicia deben consultarse: Xosé Manuel Cid Fernández, *Educación e*



Imagen 6. «A derradeira lección do mestre». 1937. © Editorial Galaxia y herederos de Castelao. Óleo sobre tela pintado en 1945, ya en el exilio, expuesto en el Centro Galicia (Buenos Aires), en el que Castelao retrata la salvaje represión fascista contra el magisterio republicano. La víctima representa a Alexandre Bóveda, maestro y compañero político de Alonso Ríos en el Partido Galeguista, asesinado en Poio (Pontevedra), en agosto de 1936

ideoloxía en Ourense na II República. Organización e acción socioeducativa do maxisterio primario (Santiago: Andavira, 2010); Antón Costa Rico, «Os ensinantes galegos e o 36. Os mortos e os exiliados», en *A II.ª República e a Guerra Civil*, ed. VV. AA. (A Coruña: Deputación de A Coruña, 2006), 487-521; Narciso de Gabriel, «Arximiro Rico: vida e morte dun mestre republicano», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 4 (2000): 9-38, y «Republicanism and education», en *El republicanismo coruñés en la historia*, (A Coruña: Concello da Coruña, 2001), 257-266. Ricardo Gurrararán, *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago (1900-1940)* (Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade, 2006); Ánxo Porto Ucha, *Mestras e mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por concellos no sur da provincia (1936-1942)* (Ponteareas: Alén Miño, 2008); Sabela Rivas Barrós, *A derradeira lección dos mestres. Galeguismo e pensamento pedagógico (1900-1.936)* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2001); María José Souto Blanco, *La represión franquista en la provincia de Lugo (1936-1940)* (Sada-A Coruña: Edicións do Castro, 1998); *Anos de odio. Golpe, represión e Guerra Civil na provincia da Coruña (1936-1939)* (A Coruña: Deputación da Coruña, 2007); Alberto Valín Fernández, *Laicismo, educación y represión en la España del siglo xx. Orense, 1909-1936/39* (Sada-A Coruña: Edicións do Castro, 1993). Cfr. Antón Costa Rico y Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, «La investigación histórico-educativa en Galicia, 2002-2014», *Historia y Memoria de la educación* 4 (2016): 307-335.

Pese a esquivar una muerte casi segura en el momento posterior al golpe de estado, «el indeseable Alonso Ríos, Diputado marxista de lo más acentuado»⁹⁷ se vio forzado a desaparecer de la escena pública para no caer, usando sus propias palabras, en las «garras de la muerte».⁹⁸ Y aquí dan comienzo sus dos exilios. El primero se inicia el día 26 de julio de 1936 desde su vivienda en la casa-escuela «Aurora del Porvenir» en Tomiño, y le obliga a recorrer caminos, a cruzar montes, a ocultarse en la fronda boscosa como un vulgar salteador perseguido por la «ley», hasta el norte fronterizo portugués, oculto bajo la falsa identidad de Afranio do Amaral. Como explica Álvarez Blázquez en el prólogo del libro, durante tres largos años anduvo por carreteras y caminos; paró en las posadas, durmió al raso o en los graneros, pidió limosna en las ferias, trabajó de criado al jornal: «aprendí trabajos que nunca había hecho: podar, atar, injertar y cavar las viñas; catar las colmenas, segar la hierba con la guadaña. Y me puse bien práctico en arar».⁹⁹ El destierro le obligó a bordear la vivienda de algún amigo y continuar de largo, para no complicarles su situación:

llegué delante de la escuela donde mi amigo, maestro y poeta Victoriano Taibo, con un puntero en la mano enseñaba en un mapa una lección de geografía a sus alumnos. La puerta de la escuela estaba abierta; justo a su lado y sentado, con los chavales haciendo rueda, iba señalando los distintos países de Europa. Sin detenerme, lo miré muy bien. Él no apartó la mirada del mapa. No se percató, no, claro, de mí, ni de que alguien pasaba por delante de su puerta. Me acordé —cómo no iba a acordarme!— de mi propia escuela, de mis *rapaces*, de un mundo de afanes y empeños que quedaba tan cerca y tan lejos al mismo tiempo.¹⁰⁰

⁹⁷ Calificativos que aparecen en un Informe emitido por el alcalde de Tomiño, Francisco Pino, a la Junta Provincial de Beneficencia, con fecha 4 de febrero de 1938. Archivo Histórico Provincial de la Diputación de Pontevedra. Sección Ensino Primario-Beneficencia, c. 19.254.

⁹⁸ Este periodo de su vida, conviviendo con su *alter ego* Afranio de Amaral quedó reflejado en un libro: *O señor Afranio. Ou como me rispéi das gadoupas da morte* (Vigo: Edicións Castrelos, 1979) (1.ª edición), escrito en gallego, del que traducimos al castellano el título, *El señor Afranio o como me libré de las garras de la muerte*, y los párrafos transcritos que aparecen en las siguientes páginas. Existen posteriores ediciones, a cargo de la editorial A Nosa Terra (Vigo: Pontevedra), de 2006 y 2008.

⁹⁹ Alonso Ríos, *O señor Afranio*, 166.

¹⁰⁰ Alonso Ríos, *O señor Afranio*, 75. Victoriano Taibo García (Compostela, 1885-Vigo, 1966), maestro y escritor vinculado al movimiento galleguista, ejerció el magisterio en diversas localidades de Galicia, entre ellas Morgadáns, en tierras próximas a Portugal.

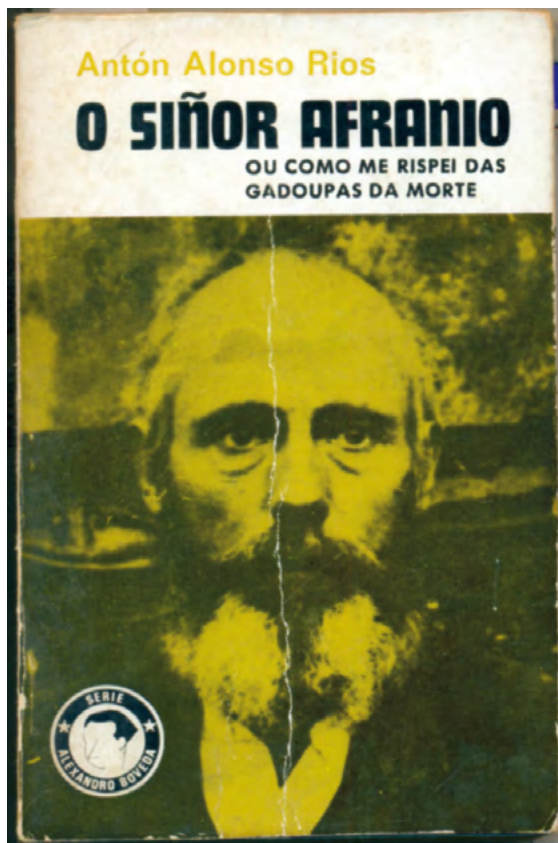


Imagen 7. Antón Alonso Ríos *o Afranio de Amaral*. Fotografía tomada en Ourense en 1939, todavía mendigo, que ha servido como portada para la primera edición (1979) del libro

Pocos días después le ocurrió lo mismo delante de la casa de Ramón Otero Pedrayo,¹⁰¹ y también pasó de largo, pues «bien comprendería que eso sólo serviría para crearle riesgos y hacer todavía más comprometida mi situación».¹⁰² Fueron tres años de incontables calamidades, —«en un

¹⁰¹ (Ourense, 1888-1976), intelectual y político, diputado por el PG en las Cortes Constituyentes republicanas. Miembro de la Xeración Nós y del Seminario de Estudos Galegos, Es autor de una amplia obra narrativa, ensayística y dramática. Sufrió la depuración del régimen franquista después del golpe de estado.

¹⁰² Transcribo la nota a pie de página: «En efecto, allí vivía entonces, retirado, desengañado y triste, don Ramón Otero Pedrayo, quien fuera diputado por el Partido Galeguista en las Cortes Constituyentes de la República. Aunque apartado de toda actividad política fue sancionado con la pérdida de su cátedra de Geografía e Historia en el Instituto de Ourense». Alonso Ríos, *O señor Afranio*, 98.

campo sembrado de maíz cogí cuatro espigas, que metí en un talego hecho con el forro de la manga del abrigo. Solo cuatro, ya que, dado que comía una por día, más de cuatro días se ponían duras y no podía comerlas»—. ¹⁰³ Tres años recorriendo una parte de Galicia que ya había visitado anteriormente, en plena efervescencia republicana, celebrando mítines y reuniones vecinales en un clima de optimismo y esperanza y que ahora encontraba atezada por noticias de guerra y represalia, traídas y llevadas por tabernas y caminos, y el terror a los fascistas:

El día 9 por la mañana, pasé junto a un calvario, y recordé el mitin que allí habíamos dado Paz Andrade, Bóveda y yo. Más adelante había una feria en la misma carretera. Mucha gente. A la derecha, un cuartel de falangistas con sus vestidos llamativos, los que yo veía por primera vez. No se fijaron en mí. Solo un pícaro de unos nueve o diez años, ya pasado el cuartel falangista, levantó la mano hacia mí y gritó: ¡Arriba España, arriba España! Como yo seguía caminando sin hacerle caso, el insistía enrabiado. Entonces, una buena mujer, con esa actitud de respeto tan propia de nuestras mujeres, reprendió al granuja: ¡Calla, *rapaz*. Respeta a las personas de edad; ¿No ves que puede ser tu padre o tu abuelo? ¹⁰⁴



Imagen 8. Buenos Aires, años 40. Antón Alonso Ríos con Castelao, Secretario y Presidente (primero y segundo por la derecha respectivamente) del Consello de Galiza, gobierno gallego en el exilio, constituido en Montevideo en 1944

¹⁰³ Alonso Ríos, *O señor Afranio*, 65.

¹⁰⁴ Alonso Ríos, *O señor Afranio*, 82.

Una Galicia campesina paralizada por el pánico, donde la natural relación comunal entre vecinos se había contaminado, sembrando un clima de desconfianza que se fue extendiendo como una niebla densa y acabó ocupando todos los espacios de aquella sociedad rural indefensa e impotente:

En Filgueira me dieron una sardina en conserva en un negocio y pan de trigo en una casa. Tenía dudas de qué camino tomar. Al final me puse en marcha por la carretera de A Cañiza. Casi al salir de Filgueira, un falangista joven y muy garrido, alto, cuerpo de atleta muy bien formado y cara varonil me interrogó: qué estaba haciendo, de dónde era y demás. Y dándose por conforme con mis respuestas, estiró el brazo con la mano abierta y me ordenó que hiciera y repitiera lo que él hacía y decía: ¡Viva España! ¡Arriba España! ¡Abajo Rusia! Obedecí. Estiré el brazo y repetí sus palabras. Me despidió con un «vaya usted con Dios». Yo le respondí: «que lo guarde a usted».¹⁰⁵

Fueron tres años de riesgos e incertidumbres que dan forma a una historia impresionante de exilio interior, recuperada muchos años después desde la distancia temporal y emocional. Tres años de convivencia estrecha con la muerte «pero también tres años de superación, de valor heroico, de victoria de la inteligencia».¹⁰⁶ Y lo verdaderamente asombroso es comprobar cómo salió de la prueba «sin perder el sentido, manteniendo la mirada firme y la palabra sosegada»,¹⁰⁷ y sin un atisbo de resentimiento o de rencor hacia los verdugos.

Pero al cabo, Antón Alonso Ríos consigue cruzar a Portugal. En Lisboa encontró protección en la casa de su amigo Enrique Blanco, un tomiñés emigrante, de orientación republicana, hostelero de profesión. Muchos vecinos que huían de la represión utilizaban el restaurante *Royal* de Enrique Blanco como refugio para ocultarse y esperar allí prudentemente hasta poder partir hacia el exilio.¹⁰⁸ En su casa estuvo el

¹⁰⁵ Alonso Ríos, *O señor Afranio*, 89-90.

¹⁰⁶ Álvarez Blázquez, «Prólogo», 24.

¹⁰⁷ Álvarez Blázquez, «Prólogo», 25.

¹⁰⁸ El gesto de Blanco sería constantemente recordado y agradecido por el refugiado Alonso Ríos durante la fraternal relación que mantuvieron a lo largo del tiempo. Puede valer como ejemplo la

tiempo necesario antes de pasar a Marruecos, donde conseguiría embarcar hacia la Argentina. El 13 de marzo de 1939 escribía a su amigo Blanco desde Casablanca —«Las cosas van muy bien, todavía mucho mejor de lo que yo esperaba. En el primer barco despacharé el encargo»—, revelándole en clave, para no comprometerlo, el anuncio de un pronto embarque. Aquí empezó su exilio exterior, rumbo a Buenos Aires, que duró hasta su muerte, en 1980.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Antón Alonso Ríos fue una de las figuras centrales de la política gallega del primer tercio del siglo xx, dueño de una densa trayectoria que abarcó desde el trabajo como docente, tanto en la Argentina como en Galicia, hasta la acción política como diputado electo a las Cortes republicanas en 1936 representando al movimiento agrarista; además del periodismo y la literatura, mostrando en todas sus facetas «la terquedad dinámica; el estímulo; la piedra que no se deja arrancar, pero a veces se lanza con formidable ímpetu, y agita y estremece».¹⁰⁹

Comenzando por la faceta política, fue el animador de un movimiento societario que se aglutinó alrededor de la Federación de Sociedades Gallegas, Agrarias y Culturales. Junto a Ramón Suárez Picallo y Eduardo Blanco Amor representó a la Federación de Sociedades, como delegado en Galicia entre 1931 y 1936, para la promoción del Estatuto de Autonomía. Durante ese tiempo participó en decenas de actos políticos por pueblos y villas gallegas —«un volcán de pasión cívica asemeja su verbo, que enardece a la multitud»,¹¹⁰ se publicaba en el semanario *Galicia* de Buenos Aires con motivo de la celebración de un acto de la ORGA—.¹¹¹ Fue proclamado Presidente de la Junta Revolucionaria

afectuosa dedicatoria en una fotografía que le envía algunos años después desde Buenos Aires, que nosotros traducimos: «Para el Hermano Enrique Blanco con un fuerte abrazo de su agradecido amigo Antonio Alonso Ríos. Mayo 18 de 1962», y que debo a la amabilidad de D.^a Elena Blanco, hija de Enrique Blanco.

¹⁰⁹ «El jueves se celebró un gran acto de homenaje de simpatía a los delegados de la Federación», *Galicia* 209 (1931): 1.

¹¹⁰ «Mitin de afirmación republicana organizado por la ORGA fue un acto grandioso y entusiasta», *Galicia* 185 (1930): 2.

¹¹¹ La Organización Republicana Gallega Autónoma (ORGA) fue un partido político gallego en la órbita de la izquierda, de orientación republicana, galleguista, autonomista. Fue fundado por San-

ria de la República Gallega en junio de 1931, aunque sin consecuencias prácticas¹¹² y logró su acta de diputado en Madrid en 1936. Fue uno de los impulsores de las Mocidades Galeguistas y el secretario del Consello de Galicia —el gobierno gallego en el exilio—, desde su constitución en 1944. Tal era su modestia, que a la muerte de Alfonso D. Rodríguez Castelao,¹¹³ no quiso ocupar el lugar de un Presidente insustituible, y continuó como Secretario, en su ausencia, hasta la disolución del Consello.¹¹⁴

Indica Suárez Picallo que Alonso Ríos significó el alma, el nervio y el verbo de la Federación desde el día de su nacimiento. Miembro, en casi todos los períodos, de su Junta Ejecutiva, director de sus periódicos (*El Despertar Gallego* y *Galicia*) y ponente en sus Congresos. Para Eduardo Blanco Amor fue «de los que día a día dieron a la organización federal todo lo que puede darse: ideas, pesos, trabajo personal y ejemplo de entereza y austeridad».¹¹⁵ Para los coterráneos emigrantes fue el «maestro y guía austero de la juventud gallega y de los hombres que ansían la redención de la patria».¹¹⁶ Para Castelao, su hermano en la política y más tarde en el exilio fue «el hombre llamado a despertar y dignificar el agrarismo, levantando las sociedades agrarias de la situación enervada y decaída en que adormecían».¹¹⁷

tiago Casares Quiroga y Antonio Vilar Ponte en octubre de 1929 en A Coruña con la participación de las Irmandades da Fala. Véase: José Luis de la Granja, Justo Beramendi y Pere Anguera, *La España de los nacionalismos y las autonomías* (Madrid: Síntesis, 2003).

¹¹² «Alonso Ríos es nombrado Presidente de la Junta Revolucionaria de la República Gallega», *El Pueblo Gallego* 2256 (1931): 4.

¹¹³ Alfonso Daniel Rodríguez Castelao es un referente político y moral del nacionalismo gallego, además de intelectual y artista, en cuya obra literaria y pictórica reflejó un hondo compromiso con Galicia. Fue Presidente del Consello de Galiza en el exilio argentino, hasta su muerte en 1950. Sus restos, traídos a Galicia en 1984, descansan en el Pabellón de Gallegos Ilustres, en Santiago de Compostela, junto a los poetas Rosalía de Castro y Ramón Cabanillas, el político regionalista Alfredo Brañas, el escultor Francisco Asorey y el geógrafo Domingo Fontán. En 1964, la Real Academia Gallega le dedicó el Día das Letras Galegas. Más información en el perfil: https://academia.gal/figuras-homenaxeadas/-/journal_content/56_INSTANCE_8klA/10157/28701. Consultado 19/04/2018.

¹¹⁴ El denominado Consello de Galiza nació en Montevideo en 1944 como un órgano político para visibilizar el gobierno de Galicia en el exilio, que ya había sido legitimado por el Estatuto de Autonomía, aprobado en plebiscito en 1936. Castelao fue su Presidente y Antón Alonso Ríos su secretario hasta su disolución.

¹¹⁵ Eduardo Blanco Amor, «Antonio Alonso Ríos y la juventud gallega», *El Despertar Gallego* 95 (1927): 1.

¹¹⁶ «El homenaje popular a Alonso Ríos», *El Despertar Gallego* 94 (1927): 4.

¹¹⁷ Castelao escribe el prólogo de su libro *Co pensamento na patria galega*, que Álvarez Blázquez incluye como apéndice en la edición de *O Señor A Franio*. De ahí extraemos este comentario (p. 207).

La actividad periodística ocupó, asimismo, una parte importante de su faceta pública. Fue director de *El Despertar Gallego*, órgano oficial de la *Federación de Sociedades*, donde publicó numerosos artículos de temática política, agrarista y pedagógica. También colaboró en *Galicia* —continuación de *El Despertar Gallego* en el que firmó con nombre propio y también probablemente con el seudónimo Antonio D’Amarante—, además de en *Céltiga*, *La Zarpa*, *El Orensano* o *El Pueblo Gallego*. Y en el conjunto de su abundante producción periodística mostró «la terquedad dinámica; el estímulo; la piedra que no se deja arrancar, pero a veces se lanza con formidable ímpetu, y agita y estremece».¹¹⁸ Son palabras de despedida en un homenaje que le dedicaron sus compañeros de la Federación de Sociedades en Buenos Aires, en 1931, poco antes de embarcar para Galicia.

Su producción escrita no se limitó a la actividad periodística. Es autor de varias novelas y ensayos publicados después de su regreso a Sudamérica, a partir de 1940.¹¹⁹ Con respecto al trabajo pedagógico, funde rasgos del modelo institucionista con la práctica docente en la Argentina y la dirección de la «Aurora del Porvenir». Los principios básicos de su discurso reivindican una escuela gallega partiendo de la renovación de todos sus aspectos: concepción, métodos, infraestructura, profesorado, organización..., y se concretan en una serie de propuestas que recogió del sistema público argentino y modeló para adaptar a la realidad gallega.

Alonso Ríos mantuvo durante tres décadas —desde la llegada a Compostela como estudiante de Magisterio y la retirada forzosa por los montes de Tebra, víctima de la represión fascista— una intensa actividad, centrada en su única obsesión: la emancipación de las clases populares gallegas. En 1935 escribía lo siguiente, con lúcida premonición:

De la escuela campesina y del campo, de esta fuente inagotable de humanidad y de riqueza, es de donde hay que esperarlo todo. Pero no huyendo a las ciudades para extraer desde la co-

¹¹⁸ «El jueves se celebró un gran acto», 1.

¹¹⁹ *Co pensamento na Patria galega: diante dunha nova xeira* (Buenos Aires: Editorial Suevia, 1942); *Noite i Amanecer de Galiza* (Buenos Aires: Irmandade Galega, 1942); *Da saudade: amore, arte e misticismo* (Buenos Aires: Artes gráficas Alonso Ruiz, 1956); *A cultura galega na súa dimensión americana. Bases pra unha política galega e peninsuare* (Buenos Aires: Editorial Prisciliano, 1961); *Nidia* (Sada-A Coruña: Edición do Castro, 1992). *O Señor Afranio*; y el estudio matemático *Tratado da Velocidade* (manuscrito) donde plasma sus teorías sobre esta materia.

modidad y esterilidad burocráticas los menguados frutos que el campesino desamparado y depauperado arranca a la tierra. Hay que ir al campo con generoso espíritu de cooperación, con el ánimo dispuesto a aceptar cordialmente las solicitudes del medio. Hay que ir al campo dispuestos a darse, no sólo a recibir sus caricias y sus frutos. Hay que ir al campo, pero despojado de la carroña señorial que embota la sensibilidad, inhibe la acción y castra la iniciativa. Hay que ir al campo sintiéndose hombres, con corazón para amarlo y con potencialidad genésica para fecundarlo. Y si no vamos al campo, él vendrá a nosotros en inmensa ola burocrática y soldadesca, en avalancha obrera y en masa de parados. Y entonces ya no será necesaria la escuela campesina, al menos por un gran rato.¹²⁰

A pesar de su formación y experiencia, de la intensa actividad social y de su reconocimiento público, Alonso Ríos fue, para los que le conocieron, un hombre sobrio y modesto que nunca hizo ostentación de su sólida formación.

Durante los últimos años, continuó participando en la vida de la colectividad sin que para ello le afectaran los límites de su precaria situación personal. Pero, a pesar de su entregada labor entre la comunidad gallega emigrada desde la llegada a Buenos Aires y hasta 1931; a pesar de su responsabilidad en la política gallega, orientada a la noble defensa de los intereses de las clases populares, entre 1931 y 1936; a pesar de la criminal persecución que padeció desde el golpe de estado; a pesar de la relevancia en su puesto, al frente del Gobierno gallego en el exilio al lado de Castelao, a partir de 1944; y a pesar de la postura firme, del ejemplo constante, de la entrega incondicional durante todo su tiempo de emigración, de república, de exilio, después de ser encaminado el nuevo Estatuto, en 1980, Antón Alonso Ríos comprobó con una profunda tristeza que en aquella Galicia tantos años esperada, nadie contaba con él para iniciar un tiempo ilusionante, ya sin dictador. Un olvido ingrato, que no habían tenido con sus exiliados las instituciones recién formadas de las otras dos comunidades autónomas históri-

¹²⁰ Antón Alonso Ríos, «Sobre lo que puede ser la nueva escuela rural gallega», *El Pueblo Gallego* 3530 (1935): 1.

cas. Y fue en esa injusta soledad donde decidió poner fin a su vida sin ver cumplido el deseo de regresar a Galicia y terminar su «*longa noite de pedra*».¹²¹ Con su muerte desapareció una de las máximas figuras representativas del compromiso político de los gallegos y gallegas emigrados, aquel puñado de personas generosas que un día soñaron con crear una Galicia moderna, auténticamente democrática y republicana.

Nota sobre el autor

XOSÉ M. MALHEIRO GUTIÉRREZ (Moxico, Angola, 1961) es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y Profesor Contratado Doctor en el Dpto. de Pedagogía e Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña. Anteriormente lo fue en la de Vigo (2001-2002) y la de Santiago (2003-2008). Ha publicado diferentes trabajos sobre la intervención educativa de la emigración gallega a América y ha ganado varios premios relacionados con la investigación histórico-educativa. Es miembro de los grupos de investigación ESCULCA (USC) y *Política educativa, Historia e Sociedade* (UDC). Pertenece a la SEDHE y es miembro del movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega. Investiga sobre los procesos migratorios y sus implicaciones en la escuela; el contenido de los manuales escolares; y el empleo de la fotografía y el cine como recursos para el estudio de la memoria escolar.

REFERENCIAS

- Alonso Fernández, Bieito. *Antón Alonso Ríos: Crónica dunha fidelidade*. Santiago de Compostela: Edicións Laidvento, 1996.
- Álvarez Blázquez, Xosé María. «Prólogo». En *O Señor Afranio. Ou como me rispei das gadoupas da morte*, editado por Antón Alonso Ríos, 7-26. Vigo: Edicións Castrelos, 1979.

¹²¹ «Longa noite de pedra» es el título del poema de Celso Emilio Ferreiro (1912-1979), poeta y escritor gallego antifranquista. Forma parte del libro homónimo, ejemplo de la poesía social de posguerra que alude metafóricamente al tiempo que duró, y fue soportada por una parte de la población, la dictadura del general Franco y refleja la miseria de las clases trabajadoras, la emigración, la opresión política, el ansia de libertad y el antibelicismo. *Longa Noite de Pedra* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 1962. 1.^a edición).

- Armesto Victoria. *Los Hijos cautivos de Breogán. El rastro de Castelao en América*. Sada-A Coruña: Edición do Castro, 1986.
- Barausse, Alberto. «Nationalisms and schooling: between italianity and brazility, disputes in the education of italian-gaicho people (Rs, Brazil, 1930-1945)». *History of Education & Children's Literature* XII, no. 2 (2017): 443-475.
- Cid Fernández, Xosé Manuel. *Educación e ideoloxía en Ourense na II República. Organización e acción socioeducativa do maxisterio primario*. Santiago: Andavira, 2010.
- Cocho de Juan, Federico. *Guerra Civil. Que pasou en Galicia e en España*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2011.
- Costa Rico, Antón. *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á II.ª República*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1989.
- Costa Rico, Antón. *A Colonia Escolar Compostelana de 1893. Primeiro Centenario*. Santiago de Compostela: Consorcio de Santiago, 1993.
- Costa Rico, Antón. «Emigrantes, escuelas y regeneración social: los emigrantes gallegos a América y el impulso de la educación (1879-1936)». *Revista Brasileira da Educaçao* 16 (2008): 13-44.
- Costa Rico, Antón. «Os ensinantes galegos e o 36. Os mortos e os exiliados». En *A II.ª República e a Guerra Civil*, editado por VV.AA., 487-521. A Coruña: Deputación de A Coruña, 2006.
- Costa Rico, Antón y Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez. «La investigación histórico-educativa en Galicia, 2002-2014». *Historia y Memoria de la educación* 4 (2016): 307-335.
- Díaz, Hernán M. *Historia de la Federación de Sociedades Gallegas*. Buenos Aires: Fundación Sotelo Blanco-Biblos, 2007.
- Fariña Jamardo, Xosé. *La parroquia rural en Galicia*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1975.
- Fernandes Alves, Jorge. «Percurso de um brasileiro no Porto: o Conde de Ferreira». *Revista da Faculdade de Letras. História* 9 (1992): 199-214.
- Fernandes Alves, Jorge. «Os Brasileiros»: *Emigração e Retorno no Porto Oitocentista*. Porto: Faculdade de Letras da UP, 1993.
- Fernández Prieto Lourenzo y Miguel Cabo Villaverde. «Agrarismo y regeneracionismo en la Galicia de comienzos del siglo xx: El desarrollo del regionalismo agrícola». *Agricultura y sociedad* 86 (1998): 133-162.
- Ferreiro, Celso E. *Longa Noite de Pedra*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 1962 (1.ª edición).
- Godio, Julio. *El nacimiento de la clase obrera argentina*. Buenos Aires: Editorial Legasa, 1987.
- Gabriel, Narciso de. «Emigración y alfabetización en Galicia». *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* 4 (1985): 321-336.

- Gabriel, Narciso de. «A emigración como factor dinamizador da alfabetización». En *Actas do Congreso Emigración e Educación (1900-1936). I Centenario das Escolas da Unión Hispano-Americana Valle Miñor (1909-2009)*, coordinado por Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, 205-27. Gondomar: Instituto de Estudos Miñoranos/Consello da Cultura Galega, 2011.
- Gabriel, Narciso de. «Arximiro Rico: vida e morte dun mestre republicano». *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 4 (2000): 9-38.
- Gabriel, Narciso de. «Republicanism e educación». En *El republicanismo coruñés en la historia*, 257-266. A Coruña: Concello da Coruña, 2001.
- Garazo, Antón. «Silleda e a comarca de Deza: políticos de onte e políticos de hoxe». *A Trabe de ouro. Publicación galega de pensamento crítico* 9 (1992): 35-46.
- Granja, José Luis de la, Justo Beramendi, Pere Anguera. *La España de los nacionalismos y las autonomías*. Madrid: Síntesis, 2003.
- Gurriarán, Ricardo. *Ciencia e conciencia na Universidade de Santiago (1900-1940)*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade, 2006.
- Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. «Antón Alonso Ríos: política e pedagogía para un pobo». En VV. AA., *Homenaxe a Antón Alonso Ríos e Ramón de Valenzuela*, 101-110. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2006.
- Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. «Antón Alonso Ríos: unhas notas sobre emigración, agrarismo e vida rural». *A Trabe de Ouro. Publicación galega de pensamento crítico* 53 (2003): 81-85.
- Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. «Do “gobernar es poblar” ao “educar es arxentinizar”: Emigrantes e educación na Arxentina finisecular». *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 17 (2013): 161-184.
- Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. *Herdanza da emigración ultramarina*. Pontevedra: Deputación de Pontevedra, 2005.
- Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. *As escolas dos emigrantes e o pensamento pedagóxico: Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos*. Sada-A Coruña: Edicións do Castro. 2006.
- Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. «Una nueva luz. La influencia de la escuela argentina en la intervención de los emigrantes gallegos en sus lugares de origen». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 26 (2007): 341-66.
- Mato, Alfonso. *O Seminario de Estudos Galegos*. Sada-A Coruña: Edicións do Castro, 2001.
- Morente Valero, Francisco. *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito Ediciones, 1997.
- Morente Valero, Francisco. «La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo». *Historia y Comunicación social* 6 (2001): 187-201.

- Núñez Seixas, Xosé Manoel. *O galeguismo en América, 1879-1936*. Sada-A Coruña: Ediciós do Castro, 1992.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. *Emigrantes, caciques e indianos: o influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1930)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 1998.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. «A parroquia de Alén Mar: Algunhas notas sobre o asociacionismo local galego en Buenos Aires (1904-1936)». *Semata. Ciencias Sociais e Humanidades* 11 (1999): 345-379.
- Núñez Seixas, Xosé Manuel. *O inmigrante imaxinario. Estereotipos, representacións e identidades dos galegos na Arxentina (1880-1940)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Oved, Iacov. *El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978.
- Peña Saavedra, Vicente. «Panorámica de la intervención escolar de los emigrantes gallegos a América (siglos XVII-XXI)». En *El asociacionismo y la promoción escolar de los emigrantes del Norte Peninsular a América*, coordinado por Moisés Llordén Miñambres y José Manuel Prieto Fernández del Viso, 35-69. Boal: Ayuntamiento de Boal, 2012.
- Porto Ucha, Ánxo. *Mestras e mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por concellos no sur da provincia (1936-1942)*. Ponteareas: Alén Miño, 2008.
- Puigróss, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2006.
- Rivas Barrós, Sabela. *A derradeira lección dos mestres. Galeguismo e pensamento pedagóxico (1900-1936)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2001.
- Sardi, Valeria. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.
- Souto Blanco, María José. *La represión franquista en la provincia de Lugo (1936-1940)*. Sada-A Coruña: Ediciós do Castro, 1998.
- Souto Blanco, María José. *Anos de odio. Golpe, represión e Guerra Civil na provincia da Coruña (1936-1939)*. A Coruña: Deputación da Coruña, 2007.
- Valcárcel, Marcos. «Galicia en la 2.^a República: El Estatuto de Autonomía». En *Historia de Galicia. La época contemporánea, 933-952*. Vigo: Faro de Vigo/Caixavigo, 1991, 933. Tomo IV.
- Valín Fernández, Alberto. *Laicismo, educación y represión en la España del siglo xx. Orense, 1909-1936/39*. Sada-A Coruña: Ediciós do Castro, 1993.
- Vilanova Rodríguez, Alberto. *Los gallegos en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Galicia, 1966. 2 vols.
- Viñao Frago, Antonio. «Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX)». En *L'enseignement primaire en Espagne*

et en Amérique Latine du XVIII siècle à nos jours, dirigido por Jean-René Aymes, Ève-Marie Fell y Jean-Louis Guereña, 65-79. Tours: Université de Tours, 1986.

Viñao Frago, Antonio. «Memoria escolar y guerra civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras». *Cultura Escrita & Sociedad* 4 (2007): 171-202.

EUSKARAZKO ALFABETATZEA EUSKAL HERRIKO LANDA ESKOLETAN (1900-1939)^{& §}

*Alfabetización en euskara en las escuelas rurales del País Vasco
(1900-1939)*

*Basque-language literacy in rural schools in the Basque Country
(1900-1939)*

Joxe Garmendia Larrañaga[§]; Iñaki Zabaleta Imaz[†]
eta Hilario Murua Cartón[‡]

Fecha de recepción: 06/03/2017 • Fecha de aceptación: 03/11/2018

Laburpena. xx. mendeko lehen herenean Euskal Herrian martxan zegoen modernizazio prozesuak irakaskuntzan ere eragin izan zuen. Hala ere, urte horietan, baserri eta landa-gunetan analfabetismo-tasa altuak ziren eta bertako populazioa euskal hiztuna. Egoera hau aldatzeko Bizkaiako eta Gipuzkoako Diputazioek bi esperientzia abiarazi zituzten. Bizkaiako auzo-eskolak (1919-1938) eta Gipuzkoako landa-eskola (1930-1938). Bizkaiako auzo-eskolek, sorreran, euskal eskola eta proiektu elebiduna garatzea nahi izan zuten baina aldaketa politikoek proiektu hau baldintzatu zuten. Gipuzkoako landa-eskolen kasuan, helburua zegoen instrukzio kaxkarrari erantzuna ematea zen. Jarraian dugun lan honen helburua zera da landa-eremuan garatutako bi esperientzia hauek konparatzea,

[&] La versión en castellano de este artículo se publicó en *Historia y Memoria de la Educación* 7 (2018).

[§] Artikulu hau Ekonomia, eta Lehiakortasun Ministerioak finantzatutako EDU2013-44129-P zenbakia duen ikerketa-proiektuaren emaitza da. Egileak, Hezkuntzako Azterketa Historiko eta Konparatuen Garaian Taldeako partaideak dira. Eusko Jaurlaritzak IT 911-16 zenbakiarekin aitortuta.

[§] Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Avda. de Tolosa, 70, 20018 Donostia-San Sebastián. España. joxe.garmendia@ehu.eus

[†] Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Avda. de Tolosa, 70. 20018 Donostia-San Sebastián. España. i.zabaleta@ehu.eus

[‡] Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Avda. de Tolosa, 70. 20018 Donostia-San Sebastián, España. hilario.murua@ehu.eus

non euskarazko eta gaztelaniazko alfabetatzea elkarrekin erlazionatzen dira.

Hitz gakoak: Landa-eskola; Euskal Herria; Alfabetatzea; Nazio identitatea.

Resumen. *En el primer tercio del siglo xx se produce en el País Vasco un proceso de modernización que afectó a la enseñanza en general. En esta época en las zonas rurales todavía había altas tasas de analfabetismo y la población era vascoparlante. Con el objetivo de paliar esta situación las Diputaciones de Bizkaia y Gipuzkoa pusieron en marcha dos experiencias: Las Escuelas de Barriada en Bizkaia (1919-1938) y las Escuelas Rurales Provinciales en Gipuzkoa (1930-1938). Aunque en sus inicios, las escuelas de barriada de Bizkaia pretendieron desarrollar una escuela vasca y un proyecto bilingüe, los cambios políticos condicionaron este proyecto. En el caso de las escuelas provinciales de Gipuzkoa, el objetivo era suplir la insuficiencia de instrucción. El objetivo de este trabajo es comparar estas dos experiencias de alfabetización desarrolladas en un ámbito rural, en las que se interrelacionan la alfabetización en castellano y en euskara.*

Palabras claves: Escuela rural; País Vasco; Alfabetización; Identidad nacional.

Abstract. *In the first third of the twentieth century, the Basque Country underwent a modernizing process that affected general education. Given that there were still high rates of illiteracy in rural areas and the populations were Basque-speaking, in an attempt to increase literacy the provincial councils of Bizkaia and Gipuzkoa put two different programmes into motion. Bizkaia established «escuelas de barriada», or neighbourhood schools (1919-1938), and Gipuzkoa instituted the rural provincial schools (1930-1938). Although the neighbourhood schools in Bizkaia began by trying to create Basque schools that were bilingual, political changes influenced the project. In the case of the provincial schools in Gipuzkoa, the goal was to combat the lack of instruction. The objective of this study is to compare these two rural literacy programmes in which literacy in Spanish and in Basque were intertwined.*

Keywords: Rural schools; Basque Country; Literacy; National identity.

HITZAURREA

Euskal Herrian xx. mendearen hasieran industrializazioa prozesua martxan egon arren, oraindik baserri mundua nekazaritzan oinarritutako gizarte tradizionala zen, bertan pobrezia nagusitzen zelarik. Baserritarren bizitza soziala, familiar, katolizismoan, ohitura zaharretan eta landa-munduaren kultura tradizionalan oinarrituta zegoen, eta euskara bere ohiko hizkuntza zuten. Baserri gehienek kokapen geografikoak, hiriguneetatik oso urrun egonik, balio tradizional erlijiosoen eta ohitura zaharrak mantentzen lagundu zuten. Dena dela, testuinguru honetan ere, pixkanaka-pixkanaka, aldaketa sozio-ekonomiko sakona eman zen. Horrela, baserri-mundua bere egituretan eboluzionatzen joan zen, gizarte hiritar eta industrialago bihurtuz baina hein batean bizimoduak eta baserri-pentsamoldea mantenduz.¹ Honen adierazgarria dira jauntxokeriaren presentzia eta indar politiko tradizionalak izan zuten botere politikoaren monopolioa. Landa-eremuan jauntxo handien eta kleroaren eragin politikoa nabaria zen eta hauek udalerrri eta lurraldeko boterea kontrolatzen zuten.²

Euskal Herrian ematen ari zen aldaketa sozio-ekonomikoak eragin zuzena izan zuten bertako hezkuntza eremuan. Alfabetatze eta eskolatze tasak baxuak izan arren, hemengo tasak Espainiako lurraldeek gehien baina altuagoak ziren. Alfabetatze eta eskolatze prozesu hauek eskolaren funtsezko helburuak izanik, euskal kasuan beste berezitasun bat ematen zen, Bizkaiko eta Gipuzkoako landa-guneko irakaskuntza ia biztanle gehienek ohikoa ez zen hizkuntza batean ematen zela. Egoera hau gainditzeko alderdi foruzale eta abertzaleek proposamen desberdinak egin zituzten. Proposamen hauekin eta landa-eskolak protagonista izanik alfabetatze esperientzia paraleloak bultzatu zituzten, baina eskola hauen garapena beti aldaketa politikoei egon zen baldintzatuta.

Probintziako erakundeek landa-eremuan bultzatutako lehen esperientzia Bizkaiko auzo-eskolen esperientzia izan zen, gero Gipuzkoako landa-eskolak etorri ziren. Eskola hauetan, hezkuntza ikuspegiari dago-

¹ Jesús Arpal, Begoña Asua y Paulí Davila, *Sociedad y Educación en el País Vasco* (San Sebastian: Txertoa, 1982).

² Joxe Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los Ayuntamientos, 1900-1950* (Bilbao: Universidad del País Vasco, 2004), 63. Elizjendea erabaki guztietan ezinbesteko elementua zen. Gai honetan sakontzeko begiratu daiteke Luis Castells, *Modernización y dinámica política en la sociedad Guipuzcoana de la Restauración (1876-1915)* (Madrid: Siglo XXI, 1987).

kionez, oso kontutan hartu izan ziren garaiko ekarpen pedagogikoak eta baita Eusko Ikaskuntzaren kongresu desberdinetan azaldutako iritziak. Kongresu hauetan herrialdearen errealitatearen araberrako hezkuntza-politika garatzearen beharra azaldu zen eta landa-eskoletan euskara bultzatzea proposatu. Ikuspuntu honen sustatzaile eta suspertzaileak, batez ere, erakunde abertzaleak izan ziren. Eragile hauek euskarazko irakaskuntza aldarrikatzen zuten, euskal kultura eta identitatea indarberritzeko oinarrizko elementu bezala. Baina zeregin honetan, indar monarkikoak aurka izan zituzten, pentsamolde abertzaleak hedatzeko tresna gisa ikusten baitzuten ekarpen hau. Beraz eskola hauek ekarpenak aldatuta politikoei lotuta egongo dira, bere ezarpena eta hedapena baldintzatuz. Bi esperientziak konparatzea lan honen funtsezko helburua da.

LANDA-GUNEKO ALFABETATZEA

XIX. mendean, irakaskuntzaren estatalizazioaren sistema nazionalen eraikuntza prozesuan hasierako mugarrria izan zen. Nazioaren ideia gauzatu nahi da, subjektu politiko bezala ulertuta, eta lurralde jakin batean herritarrak hezitzeko gai izango den hezkuntza sistema bat eraiki. Hobsbawm-ek, ezaguna den bezala, «nazioak eraikitzea» kontzeptuaz arituko da eta eskolaren eginkizuna, helburu hau lortzeko estatuek abiarazi zuten ingeniari politikoan kokatuko du.³

Espainiaren eta Frantziaren kasuan, bakoitzaren nazio-hizkuntza eta hezkuntza sistema ondo zehaztutako estatuko mugen barrutian babetu zituzten; eta aldi berean, lege-sistema amankomunak sortzen saiatu ziren —eta lortu ere bai—.⁴ Argudiatu da neurri hauek kultur homogeneizazio premiak behartuta hartu zirela, dena dela, neurri hauek garatzen doan modernizazioa prozesuan testuinguruan ulertu behar dira. Prozesu honek, eskolaren bidez kultura homogeen transmititzeko beharrezkoak izango ditu Estatuaren hizkuntzan alfabetatuko norbanakoak. Gellner-en ikuspegiak, nolana ere, agerian uzten du Estatuak hezkuntza-sistemaren bidez garatu duten nazionalizazio prozesuan kulturak eta hizkuntzak duten garrantzia.⁵

³ Eric J. Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Edición Crítica, 1991).

⁴ Leonard Tivey, *El Estado Nación* (Barcelona: Nova Gráfico, 1987), 25-54.

⁵ Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismos* (Madrid: Alianza 1988), 347.

Testuinguru honetan Frantziako eta Espainiako estatuak erronka nagusi bati aurre egin behar izan zioten: beraien komunitate kontzeptua gauzatzea, benetakoa bihurtzea, eta asmo hau garatzeko, frantses eta espainiar hizkuntzak eta kulturak funtsezko garrantzia hartu zuen. Azken batean, perspektiba horretan bi estatuok garatutako hezkuntza-politikak, estatu-nazioa osatuko luketen herritarrei bideratuta izan dira, eta ildo horretan, kultura eta hizkuntza batasuna lehenetsi da bakoitzaren politika ezartzerako orduan. Espainiako estatuaren kasuan, azpimarratu behar da nazio identitatea eraikitzeke zegoen zailtasuna; Espainiako ideologia nazionalista gutxi errotuta zegoen proiektu demokratiko eta modernizatzaileekin.⁶ Horrela, nahiz eta Euskal Herriko eskoletan irakaskuntza ia erabat gaztelaniaz edo frantsesean izan, honen eragina ez da izan hain nabarmena, bereziki landa-gunetan, euskara zelako bertako biztanleen hizkuntza arruntena eta kasu askotan bakarra, ondorioz euskal kulturak eta hizkuntzak gaurdaino iraun du. Ezin dugu ahaztu euskal identitatearen eraikuntzak arrazoi soziolinguistikoek mugatu dutela —euskarak ez du hedapen berdina lurralde guztietan— eta baita ere, urtean aurrera joan diren heinean, gaztelera-erako eskolak eta administrazioak bere zabalkundean handitzen joan dela.⁷

Horrela, Tradizio-Modernitatea gatazkaren ildotik jaiotako Espainiako Estatuaren XIX. mende bukaerako indar tradizionalista eta euskaltzaleekin izango duen harremana berdefinitzen hasiko da. Indar hauek, era berean, bere hizkuntza eta kultura babestu ezik, euskal lurraldearen instituzionalizazio politikoa eskatzen hasiko dira.⁸ Euskal identitatearen eraikuntzari dagokionez, bi ikuspegi ezberdinez hitz egin daiteke: batzuen iritziz, foruzaletasuna eta karlismoa euskal nazionalismoaren aurrekariak dira, besteen arabera foruzaleen diskurtsoa, espainiar nazionalismoaren bertsio euskalduna da.⁹

⁶ Estatuaren modernizazio prozesuan, XIX. mendeko aurrekari historikoak kontutan hartu behar dira. Ikus Xosé Manoel Núñez Seixas, *Los nacionalismos en la España contemporánea siglos XIX y XX* (Barcelona: Hipòtesi, 1999). 1990eko hamarkadan nazionalizazio ahulari buruz garatutako tesiari dagokionez, honako lanak aipa ditzakegu: Borja de Riquer: *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la España liberal* (Madrid: Marcial Pons, 2002) eta José Álvarez Junco, *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX* (Madrid: Taurus, 2001).

⁷ Pauli Dávila, «Euskal Herria tiene forma de corazón», *Historia de la educación* 27 (2008): 215-243.

⁸ Francisco Letamendia, *El hilo invisible* (Bilbao: EHU/UPV, 2013), 302-303.

⁹ Coro Rubio, *La identidad vasca en el siglo XIX. Discurso y agentes sociales* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2003).

Testuinguru honetan, autonomia administratiboa eta hezkuntza-sistemaren modernizazioa, ezinbesteko gakoak izango dira herriaren eraldaketa sozial eta ekonomikoan. Alfabetatze tasa handiagoak lortzea modernizazio-prozesuaren giltzarri bihurtuko da eta homogeneizatze kultural eta linguistiko honetan, eskola izango da eragile nagusia, bai Espainiako estatuarentzat eta baita euskal nazionalismoarentzat.

Espainiako Estatuan, xx. mendeak, hezkuntza, kultura eta arlo sozialean eraldaketa nabarmenak ekarri zituen. Espainiako lege-marokoan honako hauek dira mugarri aipagarrienak: Instruzio Publikoko eta Arte Ederretako Ministerioaren sorrera, 1900ean; Lehen Hezkuntzako maisu-maistrentzat zentralizazioa eta soldaten bermea, 1901ean; eta baita urte berean ere, nahitaezko eskolatzea 12 urtetaraino. Dena dela hezkuntza berrikuntza prozesu honetan, landa-gunea baztertua izan zen. Horrela, Espainiako Estatu osoan ez zegoen landa-eskola itxurazkorik, eta zeuden eskolak bere erara utzita zeuden edota pedagogikoki hirietako eskolen arabera antolatuta zeuden, landa-guneko errealtatea kontutan hartu gabe.¹⁰

xix. mendearen amaieratik aurrera, garatu zen gaztelaniazko alfabetatze prozesuak Euskal Herriko landa-guneko neska-mutil gehienentzat egoera aldaketa ekarri zuen. Errealitate gordin hau oso ezaguna zuen J.M. Egurennek; ikuskari honek 1859etatik 1976era, Gipuzkoako eta Arabako eskolak bisitatu baitzituen eta gogor lan egin zuen eskoletan eta hortik kanpo ere gaztelera ezartzeko.¹¹ Aipaturiko ikuskatzailak, ondo askorik zekien euskal herritar gehienek, ohituraz, euskaraz hitz egiten zutela¹² eta beraz, hau zela hurrek ikasten zuten lehen hiz-

¹⁰ Jose María Hernández Díaz, «La escuela rural en la España del siglo xx», *Revista de Educación*, no. Extraordinario (2000): 113-136; Pauli Dávila (coord.), *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo xx* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2004).

¹¹ Pauli Dávila y Ana Eizagirre, «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria», en *Leer y Escribir en España, doscientos años de alfabetización*, coord. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1992), 195.

¹² J.C. Larroderen arabera, 1876ko Ladislao Velascoren estatistikei jarraituz, euskal hiztunen kantitatea eta biztanle-dentsitatea honako hau izango zen: «Gipuzkoa 176.000tik 170.000 (140.000ek eskuarki erabiltzen dute); Bizkaian 183.000etatik 149.000 (Balmaseda-Enkarterri barrutian 28.000 pertsona daude euskaraz hitz egin ez dutenak, hauei Bizkaian bizi diren 6.000 atzerritar gehitu behar zaizkie: mende bukaeran kopuru hau igo egingo garapen industrialak erakarrirako langile immigrazioaren ondorioz; Araba, 120.000 biztanletik 12.000 (probintzia hau aspalditik erabat «deseuskaldunduta» zegoen eta Bizkaiko muga ondoan zituen bere gun eus-

kuntza —ikuskariak bereziki egoera hau aldatu nahi zuen, bere metodoaren sarreran azaltzen zuen bezala—. ¹³ Egoera hau bereziki nabarmena zen baserri-gunetan, bertako biztanlegoa hiriguneetatik urrundutako auzo eta barreiatuko baserrietan bizi baitzen. Auzo haue-
tan hezkuntza-gabeziak hiri-gunetan baino asko handiagoak ziren eta honek eragina izango du alfabetatze tasetan. ¹⁴

Industria-iraultzaren zabalkundearekin eta baita merkatuen batzearen ondorioz, populazioaren alfabetatzea agintarien lehenetasuna bihurtu zen, bai hiri-gunetan eta baita landa-gunetan; populazio hau, bereziki, Gipuzkoa eta Bizkaian euskal hiztuna zen. ¹⁵ Eskolak gutxi zeudelako edo ikasleak baserriko-lanetan aritzen zirelako, haur eta gazte asko haur eskolara joan gabe gelditzen ziren edo bakarrik urte garai zehatz batzuetan joaten ziren. Kontutan izanik eskola publikoa ez zela iristen baserri-gune askotara, arazoa konpontzeko, beste neurri butzuen artean ere landa-guneko eskola txiki partikularrak, *escuelitas rurales* deiturikoak, sortzeari ekin zitzaion.

Eskola-txiki hauek auzoetako udal instituzioek, pertsona partikular, guraso eta auzoko apaizen ekimenez ireki ziren. Eskola hauen helburu nagusia Dotrina Kristaua euskaraz ematea zen. Eskolak, titulurik gabeko maisu-maistren, hots, apaiz, sakristau eta *seroraren* (eleizaren zaintzaz arduratzen ziren emakumeak) ardurapean zeuden eta neska-mutil euskaldunei euskaraz irakasten zitzaien. *Eskola-txiki* hauen hezkuntza-ildoak, auzoko apaizek zehatutakoa izaten zen, eta hauen pentsamoldea gehienetan garaiko elizarena zen, hau da pentsamolde

kaldunak: Aramaio, Villareal, Laudio). Horrela Ladislao Velascoren arabera, 1867an hiru probintzietan 479.000 biztanletik 331.000 euskaraz hitz egiten zuten. Jean-Claude Larronde, *El nacionalismo vasco: su origen y su ideología en la obra de Sabino Arana-Goiri* (San Sebastián: Ediciones Vascas, 1977), 132.

¹³ Pauli Dávila, *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)* (San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1995), 88-92.

¹⁴ Luis Castells, *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de la restauración (1876-1915)*, 14.

¹⁵ Baina kontutan hartu behar da, Pauli Davilak adierazten duen bezala, alfabetatze eta industria-
lizazio erlazioa ez dela kasu guztietan ematen. Horrela 1930eko Arabako erroldan- nekazal probintziak izanik- ikus dezakegu alfabetatuen zerrendan aurrenetako postuetan azaltzen zela, %22,48 pertsona letragabeekin, jarraian Gipuzkoa % 25,51 letragabeekin eta Bizkaia % 27,31 letragabeekin —probintzia bietan industriak indar handia zuen— eta Nafarroa % 29,24ekin. Pauli Davila, *Lengua escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX* (Donostia: EHU, 1998), 80.

tradizionalista eta euskaltzalea. *Eskola-txiki* hauek, nahiz eta apustu nazionalista nabarmenik ez egin, gerra ondoren jazarpena jasan zuten eta bertako maisu-maistra asko zigortuak izan ziren izan ziren, abertzaleekin bat egin edota harremana izan zutelako.

Gipuzkoan, 1920an, landa-guneko *eskola-txiki* —landa-eskola partikular osatugabeak— hauen kopurua 73ra iristen zen.¹⁶ 1930ean, 74 landa eskola-txiki zeuden —diruz lagundutakoak kontatuz—, eta hauetara 3.666 neska-mutil joaten ziren.¹⁷ Eskolarik ez zegoen auzoetan, Gipuzkoako Diputazioak mikeleteen zerbitzua ere erabili zuen,¹⁸ horrela hainbat auzoetan, mikelete-postuetan eskolak jarri ziren.¹⁹ Baina eskola hauek sortzea eta mantentzeak ez zuen landa-guneko hezkuntza arazoa konpondu.

Beraz, Euskal Herrian emandako alfabetatze ereduari dagokionez, honako berezitasunak azpimarratzea beharrezkoa da: eskola hizkuntza gaztelania izan zen gehienbat eta ondorioz hizkuntza horretan alfabetatu ziren haur gehienak, udal instituzioen garrantzia eskola hauen mantenuan, eta euskarazko katiximaren erabilera alfabetatze baliabide bezala. Errealitate honen aurrean, Gipuzkoako eta Bizkaiko Diputazioek lehentasunezko helburutzat hartu zuten landa-gunetako hezkuntza garatzea.

¹⁶ Archivo General de Gipuzkoa-Gipuzkoako Artxibategi Orokorra, (AGG), Tolosa (Gipuzkoa). (JD IT 1874).

¹⁷ AGG (JD ITF 1460/2056).1934 Ikuskaritza, Errezilgo, Artzalluz bailarako eskola. Baserri batzuetan eskola deitzen zaie oraindik, xx mende hasieran eskola emateko eraltzen zen gelari. Horrela berretsi dute artikulu egileek, 2003an Oñatiko (Gipuzkoa) Larrañe auzoko Sarramendi baserriko biztanleei eginiko elkarrizketan.

¹⁸ Joxe Garmendia, «Mikelete postuetako eskolak», *Hik Hasi* 62 (2001): 41-43. xix mende bukaeratik, 1936ra arte, Gipuzkoako Mikeleteak, zeregin administratiboak eta mugen zaindari lanak egiten zituen talde armatua izan ziren. Mikeleten postutan eskolan ezartzeko Diputazioak proiektu bat azaldu zuen, egitasmo hau aurreikusi bezala garatu ez arren, 5 postutan landa-eskolak ireki mar txan egon ziren.

¹⁹ AGG, (JD IT 1457,2). Landa-gunetan eskolak irekitze eskaerei buruz. 1924ko irailaren 17an, Donostiako 381 zenbakiko Komandantziako Gipuzkoako Mikeleteen Teniente Koronel Buruak zera zioen «behin baino gehiagotan, hurbildu dira mikelete postuetara herrietatik urrun dauden baserrietako haurren gurasoek zera eskatuz: mikeletek probintziekiko duten zeregina utzi gabe eta libre duten uneetan baserriarren seme-alabei erakutsi zezatela irakurtzen, idazten eta baita ere beste zenbait ikasgai». Nahiz eta 14 eskola irekitzeko egitasmoa aurreikusi, lehen esan bezala, 5 eskola bakarrik ireki.

1. Taula. Analfabetismo Tasa Estatu espainiarrean eta Euskal Herrian (1900-1920)

| Urtea | Estatu espainiarra | Araba | | Gipuzkoa | | Bizkaia | | Nafarroa | |
|-------|--------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | Proporzioa | Populazioa | Proporzioa | Populazio | Proporzioa | Populazio | Proporzioa | Populazio | Proporzioa |
| 1900 | 63,7% | 33.054 | 34,2 % | 90.594 | 46,2% | 145.553 | 46,7% | 137.221 | 44,6% |
| 1910 | 59,3% | 31.456 | 32,3% | 92.222 | 40,6% | 142.733 | 40,7% | 135.539 | 43,4% |
| 1920 | 52,2% | 27.064 | 27,4% | 90.419 | 34,9% | 133.970 | 32,7% | 121.332 | 36,7% |

Iturria: Pauli Dávila: *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)* (San Sebastián: Ibaeta-Pedagogía, 1995), 188.

1914an Gipuzkoako Diputazioak egindako galdeketa, irakaskuntza-aren egoera tamalgarria azaltzen zen.²⁰ 1921ean, udalerrien erantzunak aztertu ondoren, irakaskuntza-aren egoera eskasaren arrazoi bezala hizkuntza-aren arazoa eta atzerriko irakasleen presentzia azpimarratzen ziren.²¹ Bere txostenetan, udal erakundeek, ikasle askok gaztelaniaz adierazteko zuten zailtasuna eta klasea gaztelaniaz ematearen inkoherentzia adierazten zuten:

Lo apropiado es que los maestros posean el idioma vascongado, mejor que sean vascongados y que los nombramientos los haga la Diputación provincial o que los maestros fuesen nombrados por los Ayuntamientos por los beneficios que reportaría esto. Así se evitaría que los maestros se encontrasen abandonados y mejoraría la enseñanza. En los pueblos completamente vascos, es absurdo aprender todo en castellano, se necesitan textos en vascuence.²²

²⁰ AGG (JD IT 1455). Horrela justifikatzen zituzten udalek eskolaratze eta alfabetatze tasa baxuak: 1. Gurasoen utzikeria eta borondate txikia; 2. Lanerako okupazio, nekazal lanak eta arrantzan; 3. Zailtasun topografikoak eta baserrien arteko distantziak; 4. Irakaskuntza-aren kalitate eskasa, etengabeko irakasle aldatzea, betegabeko postuak ordezkatze zailtasunak eta maisu titularrik eza. 5. Hizkuntza-aren arazoa, batzuetan ikasleen latsa aipatzen da maisu erdaldunei zuzentzeko. Ohar hauek hainbat udalerritan jasotakoak dira, hots, Ataun, Berastegi, Zegama, Segura, Usurbil, Amezketeta, Zegama, Zestoa, Aretxabaleta, Astigarraga, Getaria, Antzuola, Aretxabaleta, Ataun, Aia, Legazpia, Elgeta, Orío, Soraluze, Villabona, Elgeta, Hernani, Erreterria, Eskoriatza, Asteasu.

²¹ Dávila, *La profesión del magisterio*, 111-112.

²² AGG (JD IT 1874). Ibarra, Eskoriatza, Lazkao eta Leaburuko udaletako oharrak, 17 de diciembre de 1920.

Los padres se quejan de que el maestro carece de lengua vasca y no les enseña la doctrina en dicha lengua y además a los niños por carecer de lengua castellana no le atienden al maestro, aunque este ponga su buena voluntad. Esta es la causa por la que la mayoría asiste a la escuela particular de Cestona. Necesidad de una maestra, en vez de un maestro, con la condición de que sepa el euskera.²³

Ikuskaritza ere jakinen gainean zegoen, eskola hauetara zihoazen haur gehienek ez zekitela euskara.²⁴

La instrucción es primitiva y aunque tienen algunos textos en castellano, solamente es para saber leer, pues toda la enseñanza la hacen en vascuence (barrio de Urkia). Aunque la instrucción es en euskara se encuentran muy adelantados (barrio de San Esteban).²⁵

Diputazioko Irakaskuntza Batzordeak ere berresten zuen zentzugarberia pedagogikoa zela ikasleei ezagutzen ez zuten hizkuntza batetan eskola ematea.²⁶

Bizkaiko eskolen errealitateak, Gipuzkoakoarekin antzekotasun handia zuen. Bizkaiko irakasle gehienek azpimarratzen zuten beren urteko oroitidazkietan ikasleek gaztelania ez jakiteak zekarren eragozpena, hizkuntza honetan adierazten baitziren Bizkaiko maisu-maistra ia denak.²⁷ Belaustegigoitia, abertzale moderatuak, honela zioen «la mayoría de las

²³ AGG (JD IT 1874). Aizarnazabalgo udaleko oharra, 1920.

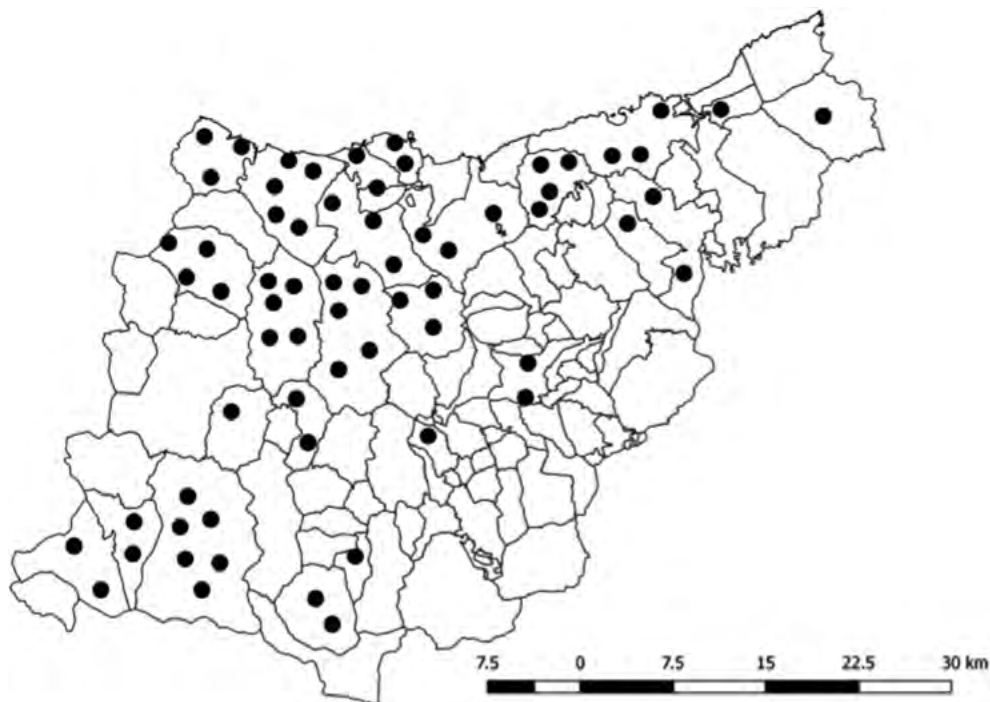
²⁴ Archivo General de la Administración (AGA), Madrid. «Memoria del inspector Sanz Rahora, L. de 1906, sobre Gipuzkoa», Leg. 6202: «Landa-eskola doazen haurrek gaztelera ez jakiteak, beharrezkoa egiten du hizkuntza horretan irakasteko intuiziozko prozedurak erabiltzea, ikasleak jaso ditzaken ezaguera guztien oinarri. Prozedurak hauek material egokia beharrezkoa dute maisu-maistren lana errazteko».

²⁵ AGG (JD ITF 1460/2054). 1932ko Ikuskaritza.

²⁶ 1921eko abuztuaren 4ko Gipuzkoako Diputazioaren saioko akta. «Euskal lurraldean ugariak dira euskara ezagutzen ez duten maisuak eta beste asko ere bai euskal haurrei zuten irakatsi eta hezitzeko beharrezko maila ez dutenak. Gipuzkoako herri askotan bertako haurrak ez dute beste hizkuntzaren menderatzen hori baita bakarrik ikasi dutena bere etxeetan, hauentzat tratu-txarra da maisu-maistrak ikasgaiak irakastea arrotz egiten zaien eta ezagutzen ez duten hizkuntza batean».

²⁷ Ander Delgado, «¿Amantes de Dios de la patria y de la familia?», *Educatio Siglo XXI* 34, no. 3 (2016), 47-64.

escuelas que podemos ver hoy son perjudiciales para el euskera; tanto las del gobierno enemigo, de creencias tibias, como aquellas escuelas creadas entre nosotros, ya sea por quien vista de rojo, o incluso de sotana».²⁸



1. Mapa. Diru-laguntza jasotzen zuten Gipuzkoako landa-gunetako eskola-txiki partikularrak (1936)²⁹

Iturria: Garmendia, La enseñanza rural en Gipuzkoa, 207-208. Egileek egindako mapa.

Nabarmendu behar da, eskola hau hiri-eremurako diseinatuta zegoela eta bere edukiek ez zutela bat egiten landa-guneko bizipenekin, ez bait zituen bere berezitasuna eta errealitate sozio-ekonomikoa kontutan hartzen. Lehen hesia hizkuntza zen, ikasleen ez baitzekiten gaztelera

²⁸ Iñaki Zabaleta, «La enseñanza en los orígenes del nacionalismo vasco: la cuestión religiosa», en *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo xx*, ed. Pauli Dávila (Madrid: Biblioteca Nueva, 2004), 134.

²⁹

eta maisu-maistra euskaldunak gutxiengoa ziren (euskaraz mintzatzen zirenak, alegia).³⁰ Egoera honetan ulergarri da udal askok erakunde probintzialen parte-hartzea eskatzea irakaskuntzaren kudeaketan.

Euskal Herrian ematen ari ziren aldaketa berriekin eta bertako errealitate sozialarekin zerikusik ez zuen eskolaren ezarpenarekin, euskal komunitatea gero eta kontzienteagoa zen ideologia liberal berriak gainbegiratzen ari zela bertako nortasun-ezaugarriak, tradizioak eta hizkuntza. Egoera honi aurre egiteko euskaltzale mugimenduaren susperraldia ematen da, eta honek eragina izango du bertako hizkuntza, erlijio eta kulturaren defentsan. Mugimendu honen babesle izango dira zenbait udal eta probintziako indar politikoak.

HEZKUNTZA BERRIKUNTZA ETA LANDA-ESKOLAK: AUZO-ESKOLAK ETA ESKOLA PROBINTZIALAK

xx. mendeko lehen herenean eman zen gertaera kultural garrantzi-tsuenetako bat, Eusko Ikaskuntza Elkartearen sorrera izan zen. Lehen aldiz, euskal nazionalistak, liberalak eta Euskalerrrikoek probintziaz gaindiko entitate bat bultzatu zuten. Proiektu honetan Nafarroa, Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako Diputazioen babesla izan zuten eta baita ere Baiona, Iruñea eta Gasteizko apezpikuena. 1918tik aurrera, Eusko Ikaskuntza Kongresuak antolatzen hasi zen.³¹ Jardunaldi hauetan, bertako kultura eta hizkuntzari zegokion hezkuntza aldarrikatu zen.³² Aurreneko Kongresuetan (Oñati 1918, Iruñea 1920 eta Gernika 1922) irakaskuntzarekin zerikusi zuten gaia asko landu ziren. Lehen Kongresuan, 1918an, Lehen Hezkuntzaren egoera eta historia aztertu ziren. Kongresu honetan Eduardo Landeta, Adelina Mendez de la Torre, Leoncio Urabayen eta Luis de Eleizalderen³³ ekarpena nabarmendu behar da,

³⁰ Cándida Calvo Vicente, «La enseñanza en la zona rural guipuzcoana en el primer franquismo», *Vasconia* 27 (1998): 166.

³¹ Idoia Estornés, *La Sociedad de estudios vascos. La aportación de Eusko Ikaskuntza a la cultura vasca (1918-1936)* (San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 1983).

³² Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 148-157.

³³ Koldo de Eleizalde, idazle, pedagogo eta politikoa izan zen (Bergara, 1878-Bilbo, 1923). Bizkaiko Diputazioaren Hezkuntza Ikuskaria. Euskaltzaindiaren sorrerako partaide izan zen, sorrerako lehen lau euskaltzainen artean bat bera izan zen. Bere lan nabarmenetan honakoak aipatuko ditugu: *Razas, lengua y nación vascas*, 1911; *Morfología de la conjugación vasca sintáctica*, 1913; *Metodología para la restauración del euzkera*, 1918; *Euskal-zenbakistia, 1920 y Euskeraz irakurtzeko irakaspidea*.

herri honetako hezkuntzaren egoera eta hau hobetzeko proposamenak azaldu bait zituzten. Bigarren Kongresua 1920 egin zen, Iruñean, eta irakaskuntza eta gizarte-ekonomia arazoez aritu ziren.³⁴

Ez dugu alde batera utzi behar, lehen esan den bezala, xx. mende hasieran landa-gunetan eskola eredu hedatuena *eskola-txikiena* zela.³⁵ Eskola hauek, gurasoen ekimenez irekiak izan ziren eta laguntza txikia jasotzen zuten udal eta diputazioetatik.

Ekarpen desberdinak kontutan izanik, proposamen berriak aurkeztuko dira, batzuk ekinbide ofizial edo instituzionaletatik at lan eginez, eta beste batzuk ofiziala den eskola-sistematik lan egiten saiatuko dira. Azken mugimendu honek ibilbide motza izango du, abagune politikoaren baldintzapean egongo baita.³⁶

Eskola hauen bereizgarria ikasgeletan euskaraz irakastea zen.³⁷ Landa-gunean, auzo-eskolen eta eskola-probintzialen bitartez bertako populazio euskalduna eskolaratzea eta ikasgeletan berrikuntza pedagogikoa bultzatzea.

Bizkaiko eta Gipuzkoako eskola-esperientzia hauen helburua errealtate hau hobeagotzea zen. Proiektu hauen bidez, eskola-eraikin berriak egin ziren eta eskola berrien eraikuntza arauak jarraituz, ikasgelak material berritzailez hornitu ziren eta bertan lan egin behar zuten

³⁴ Estornés, *La Sociedad de estudios vascos*, 73-91.

³⁵ Baina errealtate hau ez zen soilik Euskal Herrikoa; estatuko beste lurralde batzuetan antzera gertatzen zen. xx mende hasieran, Galizian ere, landa-eskolan oso urriak ziren, maisu-maistrak gaizki ordainduak eta gutxi prestatuak. Umeez eskola uzten zuten lana egin eta beren familiei laguntzeko eta eskolak xix mendekoak bezalakoak ziren: materialik gabe, ilunak, higiene gutxirekin, aireztapenik eta argiztapenik gabe. Egoera horretan ez da harritzekoa, landa-gune baztertu hauek auzotarrak, egoerari aurre egitea bere kontura eskola pribatuak sortuz, eskola hauen izena *escolas de ferrado*. Narciso de Gabriel, *Escolantes e Escolas de Ferrado* (Vigo: Xerais, 2001); Anton Costa, «*Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible*», *Innovación Educativa* 24 (2014): 33-153; Blanca Martínez, «La formación de capital humano en Galicia», *Revista Galega de Economía* 12, no. 1 (2003): 1-22.

³⁶ Pauli Dávila, «Curriculum vasco, agentes sociales y libros de texto en euskara hasta 1937», *Euskonews* 265 (2008): 12-19. URL: <http://www.euskonews.com/0465zbn/gaia46504es.html>. (consultado el 11-01-2017)

³⁷ Instituzioetatik at eta hiri-gunean garatutako egitasmoetako aipagarri bat Euskal Eskolaren erdua izan zen. Proiektu honetan eskolaketa euskaraz solik eman zen, egitasmo abertzalearen barnean kokatzen zen eta erreferente izango a frankismo garaian sortuko diren Ikastolentzat. Esperientzia honetan eskola, euskal nazionalismoaren ikuspegitik irakatsiz, ikasle euskaldunak kontzientziatzeko baliabide izango da.

maisu-maistrei euskaldun eta tituludunak izatea exigitu zitzaien. Eskola hauen hezkuntza politika garaiko indar politikoen menpe egon zen. Bizkaiko auzo-eskolak euskal nazionalismoak bultzatu arren, izandako aldaketa politikoak hauen bilakaera baldintzatu zuen. Gipuzkoako landa-eskola probintzialesi dagokionez, ordea, esan behar da bere sustatzaileak euskaraz irakastea baino kezkatagoak zeudela gunehuetako analfabetismoarekin. Kulturaren bereizgarri espezifikoena hizkuntzak irudikatzen duela kontutan izanik, landa-gunetan euskal kultura mantendu zen eguneroko bizitzan ere erabili zelako. Baina, azaldu den bezala, euskararen aldeko apustua agente politiko eta instituzioen aldetik oso eskasa izan zen eta gazteleran alde zegoen elebitasun diglosikoa.³⁸ Heziketa-metodologiari dagokionez, eskola huetan pedagogia berritzailea hartzen zen kontutan eta erabiltzen zen materiala xumea baina berritzailea.³⁹

Bizkaiko auzo-eskolak

Baldintza politikoak aldekoak izanik, 1917an euskal nazionalistek Bizkaiko Diputazioa lortu zuten eta bere ekarpen pedagogikoetatik eta baita instituzioen bultzadetatik auzo-eskolen esperientziak aurrera egin zuen.⁴⁰ Baina esperientzia hau ez zen aurreneko saiakera izan, lehen ere 1896an Victoriano Gáldiz diputatuak eta 1911n Isidoro León diputatuak ahalegina egin zuten, baina beren proposamen hauek ez zuten aurrera egin.⁴¹ 1917tik aitzin, Bizkaiko Diputazioaren Instrukzio Publikoko Batzordea eta Kultura Batzordearen sorrerarekin batera,

³⁸ Paulo Iztueta, «Las contradicciones de la cultura vasca: Teoría y praxis», en *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*, coord. Pauli Davila (Bilbao: Universidad del País Vasco, 1995), 349-50.

³⁹ Gregorio Arrién, *Educación y escuelas de Barriada en Bizkaia. Escuela y Autonomía 1898-1936* (Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia, 1987), 165-175.

⁴⁰ 1917ko maiatzean, hauteskunde probintzia-hauteskundeen ondoren, Diputazio berria hautatu zen. Diputazio honen lehendakaria, Ramon Sota, hasieran R.M. Azkueren ikaslea izan zen, ondoren Londresko King's ere ikasi zuen. Hau zioen landa-gunetan ematen zen hezkuntzari buruz: «Bizkaiko landa-gunean, gazte ugari dago gazteleraz ez duena ezagutzen, eta euskaraz bakarrik mintzatzen direnak, gazte horiei lehen letrak gazteleraz irakasten zaie. Eta irakasten zaiona ez dutenez ulertzen, eskolatik ateratzen dira irakurtzen eta idazten jakin gabe, hots, denbora alperrik galdu dute» Bizkaiko Foru Aldundiaren agiritegi administratiboa. Diputazioaren 1917ko maiatzaren 4ko saioa (BOPV de 23-V-1917, n.º 114), 494.

⁴¹ Maite Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada su desarrollo (1919-1938) Una epopeya de la historia de la educación en Bizkaia* (Bilbao: Gobierno Vasco, 2015), 33.

euskal eskolaren ideia sustraitzen joan zen. Batzorde hauetan E. Landeta, K. Eleizalde eta J. Gallano bezalako pertsonaia kualifikatuak parte hartu zuten.⁴² Hauekin bultzadarekin, Bizkaiko Diputazioak saiatu zen lehen hezkuntza euskaraz zabaltzen:

Todos sabéis que en la parte rural de Bizkaia hay una masa muy importante de población joven que no conoce el castellano, que habla simplemente el euskera, a esa juventud se le enseñan las primeras letras en castellano. Y resulta que como no entienden lo que se les enseña, salen de las escuelas sin saber leer ni escribir, es decir que han perdido el tiempo. Es preciso que a esta parte de nuestra población se le enseñe en euskera, naturalmente que para ello tendremos que recabar del Estado una libertad absoluta de enseñanza conjuntamente con las otras Diputaciones.⁴³

1919ko azaroaren 26an aurkeztu zen Gallano mozioa, Juan Gallano diputatua izan baitzen hau aurkeztu zuen hautagaia. Mozioaren helburua, eskola berriak sortzea zen, analfabetismo tasak jaitsi eta bide batez probintzian zegoen kultur-eta hezkuntza desoreka murriztea, bereziki landa-gune eta meategietako auzoetan. Bizkaiko Auzo-eskolen proiektuak, letragabeen kopurua jaitea eta hezkuntza elebiduna ezartzea ekarri zuen. Halaber, ekimen honekin baserri eta itsasbazerretako biztanleen bizi-maila hobetzen saiatu ziren, barruti hauek garrantzi handia baitzuten euskal nazionalismoarentzat. Eskola hauetan emandako ikaskuntzak goraipamen handiak izan zituen, horrela zioen Eusko Ikaskuntzako Lehen Irakaskuntzako Batzordeak:

Una de las más grandiosas iniciativas que cabe esperar de una administración pública bien orientada al aproximar los centros de enseñanza a los más apartados lugares de población. Estas diputaciones vascas han servido un ejemplo práctico de lo que de construir el ideal de nuestro pueblo: el mantenimiento de su organización nativa y característica y el mejorar dentro de ese sistema natural su situación cultural. No son obstáculos a vencer la peculiar, natural y recomendable diseminación de la

⁴² Gregorio Arrién, *Educación y escuelas*; Dávila, *La política educativa*, 167-168.

⁴³ *Boletín Oficial de la Provincia de Vizcaya*, 23 de mayo de 1917.

población, ni la existencia de un idioma propio de la tierra. No son obstáculos, no son inconvenientes que haya que subsanar; son valores que posee el País Vasco, que hay que conservar, proteger y fomentar, creando soluciones adecuadas a una organización propia y no alterando ésta a la medida de fórmulas comunes preestablecidas.⁴⁴

Bizkaiko Diputazioko arkitektoa zen Diego Basterraren (1883-1959) kargu egon zen auzo-eskola hauen eraikuntza.⁴⁵ Eusko Ikaskuntzak, proiektu honen diseinuan parte hartu eta, beste eskakizunen artean, zera aldarrikatzen zuen: haurtzaindegitik euskarazko irakaskuntza ematea, euskarazko liburuak eta materiala erabiltzea eta eskoletan Euskal Herriko Geografia eta Historia ikasgaia ezartzea.⁴⁶

Horrela, urte hauetan Bizkaiko Diputazioak hezkuntza arloan egindako inbertsioetan, iguera handia nabarmentzen da. Proiektu honen birtatez Bizkaiko Diputazioak zera nahi zuen:

La creación de cincuenta Escuelas primarias de niños y cincuenta de niñas en un periodo de cinco años, en otras tantas barriadas o agrupaciones de más de diez familias cuyas viviendas disten por lo menos un kilómetro de la Escuela más próxima, gestionando al efecto la cesión gratuita del local más adecuado que dispongan los vecinos favorecidos y costeando la Excm. Diputación el material de enseñanza necesario y el sostenimiento de los Maestros, cuyo sueldo mínimo será de 3.000 pesetas. Consignación de la cantidad de 90.000 pesetas en los presupuestos del próximo ejercicio para la creación de las veinte Escuelas correspondientes al primer año.⁴⁷

⁴⁴ Arrien, *Educación y escuelas*, 196.

⁴⁵ Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 84. Diego Basterra, ideología nazionalista zuen eta Bilbon zinegotzi izan EAJ alderdia ordezkatur. Bilboko udal funtzionario izan zen 1919tik eta arkitektura Zerbitzua zuzendu zuen 1937 arte, urte horretan espetxeratu eta kartzelan egon zen eta 1940ra arte. Auzo eskolei dagokionez, prototipoak diseinatu, eraikinak ikuskatu, eta hauek irekitzeko eta itxeko baimenak kudeatu. Nahiz eta gehienetan bakarrik lan egin, Diputazioko Arkitektura Zerbitzuko delineatzailea zen Luis Elexabeitiaren (Deustun, 1889) laguntza jaso zuen.

⁴⁶ Joxe Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 154-155.

⁴⁷ Pedro Zufía, *Las Escuelas de Barriada en Vizcaya* (Bilbao: Imp. Provincial, 1930).

Bere sorreran, auzo-eskolak euskal-eskolak izateko xedearekin sortu ziren. Proiektu honek, hezkuntza sistema ofizialaren barnea eskola elebiduna bultzatu nahi zuen, honen suspertzaileen artean bi abertzale jakintsu nabarmenduko ditugu, E. Landeta eta K. Eleizalde. Zufia, eskola hauetako ikuskaria izandakoak, zera zioen: Diputazioak euskararen arazoari kasurik egingo ez balio, proiektuak porrot egingo zuela. Lan eraginkorrik ezin zitzaion eskatu landa-guneko maisu-maistrei hauek euskara ez bazuten menderatzen —lehen esan bezala, bertako ikasleak euskaldun elebakarrak ziren—.

Proiektu honek eraldaketa handiak jasan zituen 1919-1936 bitartean. P. Davila dion bezala, Liga de Acción Monárquica-k agintea hartu zuenean, proiektuak hasiera batean zituen asmoak bertan behera gelditu ziren. Koalizio hau abertzaleek lortutako nagusitasuna hausteko sortu baitzen eta 1919tik aurrera emaitza onak ateratzen hasi zen.⁴⁸ 1921ean Liga de Acción Monárquica-k hauteskundeak irabazi eta Bizkaiko Diputazioan agintea hartu ondoren, euskararen aurka jarri zen.⁴⁹ Hauen esanetan, euskal nazionalisten helburu bakarra euskara zabaltzea zen eta lehen hizkuntza euskara zuten haurrek, gaztelera ez ikastea. Horregatik Ligakoek auzo-eskoletan euskarazko testu liburuak debekatu egin zituzten.

Auzo-eskoletako aurreneko Proiektuan jartzen zuen eskola inguruneke ezaugarrietara egokituko zela, horrela Bizkaia hiru barrutietan banatzen zuen: itsasaldekoa, nekazaritzakoa eta industrialakoa.⁵⁰ Hizkuntza kontutan hartuz eskolak bi mailatan sailkatzen ziren A eta B. A mailakoak barruti ikasle euskaldunentzako eskolak ziren, bertan euskaraz irakasten zen eta gaztelera derrigorrezkoa ikasgaia zen; B mailako eskolak gaztelera eskola hizkuntza zen eta euskara derrigorrezko ikasgaia zen.⁵¹

⁴⁸ Dávila, *La política educativa*, 170.

⁴⁹ Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 39.

⁵⁰ Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 191. Irekita zeuden 100 eraikinetatik, 1930ean 83 landa- gunean zeuden, 9 gune-industrialetan eta 1 itsasbaterreko eremuan.

⁵¹ *Reglamento de Escuelas de Barriada de Vizcaya* (Bilbao: Imprenta provincial, 1921), 35.



2. Mapa. Bizkaiko auzo-eskolak (1921-1934)⁵²
 Iturria: Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 60-62, 66-68. Egileek egindako mapa.

Elebitasunaren gaia medio, hainbat eztabaida izan zituen Bizkaiako Diputazioak, alde batetik Espainiako Gobernuarekin eta baita Valladolideko Unibertsitateko aginte akademikoekin, honen menpe bait zeuden eskolak. 1921ean Unibertsitate honetako Erretoreak idatzitako irizpenean gaztelerazko hizkuntza eta gramatika erabiltzea derrigortzen zuen. Diputazioak aginteari men egin zion, horrela euskara irakaskuntzako lagungarri bezala utzi eta gazteleraz idatzitako liburuak erabiltzera derrigortu zituen maisu-maistrak.⁵³

Euskarazko alfabetatze prozesuan urrats handia izan zen eskola hauetarako euskarazko testu liburuak argitaratzea, horrela hezkuntzako liburu anitz idatzi ziren.⁵⁴ Aldaketa eta gorabehera politikoak medio,

⁵²

⁵³ Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 65.

⁵⁴ Arrién, *Educación y escuelas*, 210-211. Aipatzeko da lehen irakurketa-liburua, 1897an sortu zela, Arana-Goirik, *Umiaren lenengo aizkidea* argitaratu zuenean. Ondorengo urteetako argitalpenak urriak dira, horrela, 1918tik aurrera hasiko dira euskarazko eskola-liburuak argitaratzen.

hezkuntza eredu berri bat osatzen ari zen.⁵⁵ Liburu-ekoizpen honek nabarmen jartzen zuen, landa-guneko hezkuntzaz gain, euskal curriculum baten beharra.⁵⁶ 1922an eskoletan testu liburuak debekatu ziren eta kaxixima A eremuko eskoletan bakarrik baimendu zuten.

Auzo-eskolen proiektuan bi ikuskariak nabarmendu behar dira, K. Eleizalde sorreran eta P. Zufia 1924tik 1937ra.⁵⁷ Zufiak, Bizkaiko Auzo-eskolei buruz idatzitako Memorian, adierazten zuen proiektua hasi eta 8 urteetara jadanik 100 eskola eraiki zirela, eta hasieran aurreikusitako proiektua ia erabat amaituta zegoela.⁵⁸

Baina 1936ko altxamenduak auzo-eskola hauen funtzionamendua baldintzatu zuen. Gerra Frontean zeudenak itxi egin ziren, besteak 1937ko apirila arte normaltasun erlatiboez funtzionatu zuten. Erregimen berriak agintea hartu eta berehala, bere lehen ekimena errepublikarekin edo euskaltasunarekin zerikusi zuen dena desagerraraztea izan zen, irakasleak zigortuz eta euskararekin eta erreformarekin zerikusi zuen guztia deuseztatuz. Frankismoaren orientazio akademikoak, nazional-katolizismoaren balio ideologikoak berretsi zituen eta pobrezia nagusi zen testuinguruan, aginte berriarentzat euskal irakaskuntza eta berrikuntza pedagogikoa ez ziren izan lehentasunak. Espainiako ideologia nazionalistak, ezin zuen euskal abertzaletasuna berragertzea baimendu.

1937ko ekainaren 23ko Dekretu-legeak, Bizkaia eta Gipuzkoaren Kontzertu Ekonomikoa bertan behera utzi zuen, eskola hauen mantentzeko beharrezkoa zuten euskarri ekonomikoa kenduz. 1937ko azaroaren 24ko Aginduekin, Diputazioak sortutako auzo-eskola guztiak Estatuaren agindupera pasa ziren. Agindu hau 1938ko apirilaren 18koarekin osatu zen, irakasleen ordainketak, eskubideak eta betebeharrak arautuz.⁵⁹

⁵⁵ Arrién, *Educación y escuelas* 172-173.

⁵⁶ Gurutze Ezkurdia Arteaga, «Euskal Herria gaiaren garapena xx. eta xxi. mendeetako testuliburuetan», *Ikastaria*, 16 (2008): 109-142; Begoña Bilbao, Gurutze Ezkurdia y Karmele Perez, *Euskal Curriculum ala Euskal Dimentsioa Curriculumean?* (Donostia: Utriusque Vasconiae, 2004).

⁵⁷ Paliza, *El proyecto de las escuelas de Barriada*, 87.

⁵⁸ Eskola hauen berri jakiteko P. Zufiak 1930ean aurkeztutako Memorian egiten duen deskribapenez baliatuko gara. Zufia, *Las escuelas de barriada en Vizcaya* (Bilbao: Diputación de Vizcaya, 1930).

⁵⁹ Orden de 18 de abril de 1938 (BOPV de 22 de abril de 1938, n.º 548), 345-346.

Gipuzkoako Diputazioaren landa-eskolak (1930-1938)

1914an eta 1920an eginiko inkestak, eta baita ere 1927an landa-eskolei buruz diseinaturiko egitasmoak, argi uzten dute Gipuzkoko instituzioek landa-eskolei buruz zuten kezka.⁶⁰ Hasieran Diputazioaren politika landa-guneko eskoletako maisu-maistrei diru-laguntza ematera mugatu zen, baina ikusiz hau ez zela nahikoa eta Bizkaiko auzo-eskolak kontutan izanik proposamen berri bat aurkeztu zuen.

Horrela, Diputazioko Lehendakaria zen Laffite Jaunak, 1930eko maiatzaren 1eko saioan, landa eskolen egoeraren deskribapena egin ondoren, adierari zuen baserrietako seme-alabentzat ez zegoela eskola egokirik. Aurkezpen hau aurreneko urratsak izan zen 100 eskola berri egitea aurreikusteen zuen proiektua martxan jartzeko.⁶¹ Gipuzkoan Proiektua onartu zenean gatazka sozial eta politikoa ugari zeuden.⁶² Horrela proiektuak eztabaida handiak sortzen zituen Gipuzkoako diputatuen artean, eztabaida gai izan ziren Eleizaren eginkizuna, irakaslearen soslaia, euskararen erabilerak...⁶³ Nahiz eta hasierako helburua 100 eskola eraikitzea izan zen, soilik 21 eskola eraiki ziren, bost urteetan.⁶⁴ Udalek eta Diputazioak suspertutako landa-eskolen hauen eraikuntza, oso loturik egon zen irakaskuntzan eta gizartean ematen ari zen modernizazio prozesuarekin.⁶⁵

Aldaketa sozio-ekonomikoa sasioi honetan, Diputazioa eta udalak izan ziren proiektu honen suspertzailea nagusiak, eta auzotarren ezin-

⁶⁰ Txostena, hezkuntzaren arazoari irtenbidea emanez. Gipuzkoako Diputazioaren Akta, 1927ko abenduaren 28a.

⁶¹ 1930eko Gipuzkoako Diputazioaren akta: «Beharrezkoa da auzo-eskoletako ikasleei, hirietako ikasleei bezala kasu egitea, ez bait dugu ahaztu behar ibilbide luzeak egin behar izaten dituztela eskola joateko, horregatik eskola-kantinak eta beste onura batzuk eskaini behar zaizkie».

⁶² Emilio Lopez Adán, *El Nacionalismo Vasco (1876-1936)* (San Sebastián: Txertoa, 1977).

⁶³ 1930eko abenduaren 12ko Gipuzkoako Diputazioaren sesioko akta. Beste hainbat konturen artea zera nabarmentzen zen: «Denen gainera Elizaren eskubidea, landa-gunetan lehen mailako instruzio zentroak eraikitzerakoan, eta baita ere Diputazioak eraiki behar zituenak ikuskatzeko. Orain arte jarraitutako sistema, pedagogiaren aurkakoa erabat, ikasleek klaseak ulertzen ez zituzten hizkuntza batean jasotzen bait zituzten. Azpimarratzen da, baita, eskolan euskaraz hasi arren gazte-lera ere ikasi beharra izaten zutela, jendartean hoen zuen garrantzia kontutan izanik; Elren aholkularitza pedagogikoa eskatzen da proiektua garatzeko».

⁶⁴ Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 210-211.

⁶⁵ Ramón López, «La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo xx», *Historia de la educación* 16 (1997): 65-90.

besteko laguntza jaso zuten. Eragile hauetaz gain, proiektu honen bultzatzaileen artean hainbat nekazal eta gizarte erakunde aurki ditzakegu, hauen artean *Euzko Nekazarien Bazkuna-Asociación de Agrarios Vascos*, euskal nazionalismoarekin zerikusia zuen erakundea.⁶⁶ Eskola berrien hauen diseinua Diputazioko arkitektoak, R. Kortazarrek, egin zituen.

1931ko apirilaren 7an, landa-eskolen egoera eta beharrak ezagutzeko Eusko Ikaskuntzaren Lehen Hezkuntzako Komisioak Villalonga kondeak proposaturikoak «Gipuzkoako Landa-Eskolak sortu eta arautzeko oinarriak» onartu zituen.⁶⁷ Oinarri hauek ondorengo urtetan Diputazioak garatuko duen proiektuarentzat baliagarri izango dira. 1931ko maiatzaren 16an, Lehen Hezkuntzako Komisio honek adierazten zuen bertako ohiturak eta balioak kontutan hartu beharrekoak zirela eta irakaskuntza euskaraz ematea ezinbestekoa zela, bertako herritarrek hori erabiltzen baitzuten. Euskal kultura aintzat hartzearen garrantzia ere adierazten zuen, nabarmenduz eskolaren garrantzia kulturaren biziraupenean, horrela erdal eskolek euskara eta euskal kulturaren deuseztapena ekarriko zutelako adieraziz. Dokumentu berean, Komisioak, orain arte Diputazioak garatutako hezkuntza politika gaitzeste zuen, euskara baztertu izanagatik, jokaera honek baserritarren pentsamoldean eragin kaltegarria izan zula adieraziz, bere jatorrizko hizkuntza gutxietsiz, beraiek ere gutxiesten zituelako.

Que piensa que su idioma propio no le va a servir jamás para nada, que cree que el euskera es inepto para la enseñanza y que por ello desea abandonarlo, para sustituirlo por el castellano.⁶⁸

Dokumentu horretan adierazten zen, historikoki euskara baztertutako hizkuntza izan zela eta bere egoera esku-hartze politikoei lotua, horregatik bere erabilera eta bere garapen kulturala murriztua eta mu-

⁶⁶ Mikel Aizpuru Murua, «El agrarismo guipuzcoano y el nacionalismo vasco (1920-1933)», *Historia Agraria* 70 (2016): 180. Nekazal sindikatu eta erakunde ezberdinek *Anaitasuna-Hermandad* (1900), *Alkatasuna-Solidaridad* (1905), katoliko izendapena jaso zuten, eta beraiek helburuetako bat sozialismoari aurre egitea. 1931an *Euzko Nekazarien Bazkuna-Asociación de Agrarios Vascos*, nekazal sindikatua sortu zen, hau euskal nazionalismotik gertu zegoen, baina formalki independentea zen.

⁶⁷ AGG (JD IT 1874). Proiektu honi buruzko informazio osagarria: Boletín de la Sociedad de Estudios Vascos, *Eusko Ikaskuntzaren Deia* 50 (1931) 8-10.

⁶⁸ AGG (JD IT 1874), 16 de mayo de 1931.

gatuta egon dela. Ondorioetan, Komisioak honako gomendioak gehitzen zituen:

- En el ámbito escolar, las escuelas se deberían de clasificar en dos grupos: A) Aquella en la que toda la enseñanza debe darse en el idioma vasco. En este grupo el estudio de la lengua castellana es materia obligatoria en todos los grados o cursos. B) Donde se procede a usar el castellano como idioma general para la enseñanza. El estudio de la lengua vasca es obligatorio en todos los grados. En ningún caso se justificaba un tercer grupo bilingüe.
- Respecto a los libros de texto, las obras escritas en lengua vasca la Diputación debía de tener en cuenta los informes de la Sociedad de Estudios Vascos u otras agrupaciones análogas, tal como la Comisión pro-euskera de la Diputación de Guipuzcoa.⁶⁹

Diputazioak eta Eusko Ikaskuntzak garatzen ari zen lan honek, kritika zorrotzak izan zituen abertzale batzuen aldetik. Horrela, *Aitzolek*, J. Ariztimuno,⁷⁰ Eusko Ikaskuntza kritikatu zuen, adieraziz bere Lehen Kongresuak euskal hezkuntzari eskaini izan arren, bere lana ekarpen teorikora mugatu zuela. Diputazio eta udal ekarpeni buruz *Aitzolek* azaltzen zuen, hauek inoiz ez ziotela euskarari benetako laguntzarik eskaini, une berezi eta konkretuetan ezik (horrela, Bizkaiko auzo-eskoei hasierako urtetan emandako laguntza).

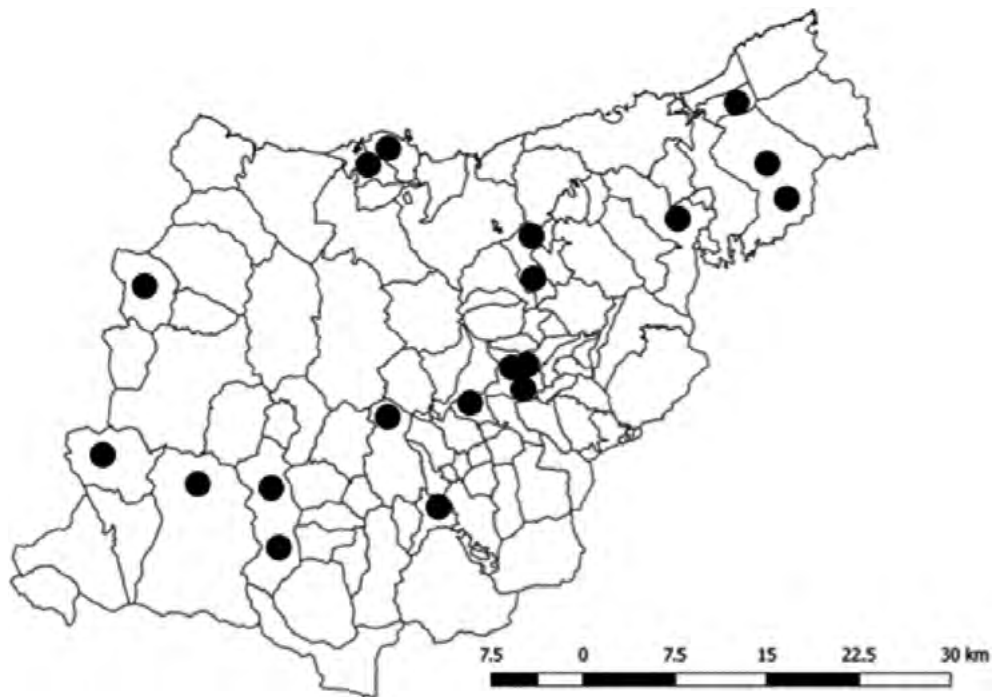
Diputazioak, garatu nahi zuen proiektu berrirako, maisu-maistren kontratazioan, euskararen ezaguera eskatzen zen, hala ere proiektuaren zutabe izango zen Ikuskaria kontratatzerakoan ez zitzaion irizpide honi jarraitu. Hasierako Araudiak horrela proposatu arren,⁷¹ Ikuskari izateko

⁶⁹ AGG (JD IT 1874).

⁷⁰ José de Ariztimuño Olaso (1996-1936). *Aitzok* izengoitiarekin ezaguna, elizgizon, kazetari eta idazlea —euskaraz eta gazteleraz— izan zen. *Yakintza* aldizkariaren sortzaile eta *Euskaltzaleak* aldizkariaren zuzendaria. Apaiza izan arren, Gerra garaian detenitu eta fusilatua izan zen. Eusko Alderdi Jeltzalearen kide eraginkorra izan zen. Liburu ezagunenetako, *La democracia en Euzkadi. Lucha de idiomas en Euzkadi y en Europa*, 1935ean argitaratutakoa. Liburu hau *Ereinek*, Donostian berrargitaratu du.

⁷¹ 1931ko otsailaren 13ko Gipuzkoako Aldizkari Ofiziala. «Ikuskatzaile-plaza betetzeko baldintzak: Gipuzkoan jaiotzea edo bere gurasoak gipuzkoarrak izatea [...], baldintzak betetzen dituztenen artean euskara ezagutzen dutenak lehentasuna izango dute».

euskara ez zekien maistra bat aukeratu zuten kargu honetarako, Josefina Olóriz.⁷² Erabaki honek hainbat kritika jaso zituen.⁷³



3. Mapa. Gipuzkoako Diputazioaren landa-eskolak (1933-1936)
Iturria: Garmendia, La enseñanza rural en Gipuzkoa, 221-222. Egileek egindako mapa.

⁷² Josefina Olóriz Arzellus, Mar de Plata, Buenos Aires (Argentina) jaio zen 1894ko abuztuaren 27an. Lehen hizkuntzako ikasketan Mar de Platan egin eta Irakaskuntza Ertaina Donostia eta Madrilén egin zuen. Magisteritza ikasketak Donostian, eta Goi-mailako ikasketak Burgosen. Donostiako Irakasle eskolan irakasle katedradun laguntzaile postuan egon zen, 1914tik 1929ra. Lehen hezkuntzako ikuskari ere izan zen 1929tik 1964ra, urte horretan hartu baitzuen erretiroa. Diputazioako landa-eskolen ikuskaria ere izan zen, 1931ko martxoaren 25etik, 1937ko abuztuaren 15era, kargua utzi baitzuen. Udal zinegotzia izan zen 1925ean eta baita ere pedagogo teresiar garrantzitsua. Honi buruzko informazioa auki dezakegu Alcala de Henaresko Archivo General de la Administración (AGA) sig. Top. 32 eta Gipuzkoako Aldundiko Agiritegi Administratiboan, espediente 3618. Espediente Josefina Olóriz. Teresiar instituzioan sakontzeko Francisca Rosique-ren liburua ikus daiteke, *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, Madrilén 1914an, Sílex argitaletxeak argitaratua.

⁷³ Jose Ariztimuño, *Obras Completas 2 La democracia en Euskadi. Lucha de idiomas en Euskadi y en Europa*. (Donostia: Erein, 1986), 256-262.

Gipuzkoako Diputazioaren lehen landa-eskolak 1933-1934 ikasturtean ireki ziren. Ikuspegi pedagogikoari dagokionez, Josefina Olóriz ikuskariak jarritako ildo jarraitu zuten. Honek lehentasuna ematen zion komunikazio zuzenari, fenomenoen interpretazioari eta txangoei, eta ikasgaiak buruz ikastea eta testu liburuen gehiegizko erabilera baztertzen saiatu zen. Maisu-maistrak euskaraz jakiteak asko erraztu zuen irakaskuntza, baina adierazi behar da eskola hauen funtsezko helburua ez zela euskaraz irakastea, baizik eta euskararen bitartez gaztelera ikastea, horrela erraztuz hizkuntza horretan idatzitako liburuen eza-guera.

Proiektua hau II. Errepublikaren hasierako urteetan bultzatu zuten, baina CEDAren biurtekoan geldiuena jasan zuen. Ondorengo urteetan, Fronte Popularrak ez zuen izan denbora errealik hitzartutako aldaketak abiarazteko. Eskola hauek diputazioko eskola bezala lau ikasturte igaro zuten. Hasierako egitasmoa 5 urtetan 100 eskola eraikitzea izan arren, hau ez zen garatu, batez ere baliabide ekonomiko ezagatik, baina baita ere zenbait udalen jarreragatik, errezeloz ikusten baitzuten eskola hauek. Ondorengo urtetan, proiektu hau ezabatuta eta beste aukerarik gabe, udal eta probintziako instituzioek *eskola-txikiak* diruz laguntzen jarraitu zuten

1938an, Gipuzkoari Kontzertu Ekonomikoak kendu zitzaizkion eta Diputazioaren eskola hauek Estatuaren mende egotera pasa ziren. 1937ko ekainaren 20an, era honetako 21 eskola zeuden, sei bi-koitzak (neska eta mutilen eskolekin) eta gainerakoak eskola bakunak (eskola mistoak) ziren. Urte horretarako beste lau eskola eraikitzea hitzartuta zegoen, baina ez ziren eraiki.⁷⁴ 1936ko uztailaren 18ko kolpe militarra ilusio eta proiektu askoren amaiera izan zen, hauen artean Diputazioko landa-eskolak. Erregimen aldaketarekin eta *Depurazio* batzordeekin⁷⁵ errepresioa iritsi zitzaizen diputazioaren eskolei eta oraindik irekita zeuden eskola-txikiei.⁷⁶ 1937ko azaroaren 24ko Agindua-rekin, Diputazioaren landa-eskolak Estaturaren mende egotera pasa

⁷⁴ Garmendia, *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, 200-266.

⁷⁵ Archivo Universitario de Valladolid (AUV) Leg. 1350. 1936ko azaroaren 17an Valladolideko erre-toreak, Kultura eta Hezkuntza batzordera igorritako txostenean, azaltzen dira nortzuk diren *Depu-razio* Batzordeko partaideak, hauek artean Josefina Olóriz eta berari buruz dio "bere jarrera «hobe ezina dela.

⁷⁶ Gipuzkoako *Depurazio* Batzordea, 1938ko azaroaren 8ko, 66 zenb. Dekretuarekin sortu zen.

ziren. Gerra ondoren, Diputazioak argi zuen landa-eskoletan jarduteko euskararen ezaguera ezinbestekoa zela, baina zentzu honetan egin ziren proposamen guztiak Estatuko Administrazioak geldiarazi zituen. Fran- kisten pentsamoldean ez zen aintzakotzat hartzen eskoletan euskaraz irakastea.

BI PROIEKTUEN KONPARAZIOZKO AZTERKETA

xx. mende hasieran Euskal Herrian ematen ari zen aldaketa sozio-ekonomikoak, eta bere errealitate linguistiko bereziak, hezkun- tza sistemaren aldaketa bultzatu zuen. Euskal probintzietako errealita- tea linguistikoa kontutan izanik, bereziki landa-gunetan, bertako ins- tituzioek ondo ohartzen ziren euskal kultura eta hezkuntza kontutan hartuko zuen eskola baten beharra. Premisa honetatik abiatuz, baina testuinguru ezberdinetan, Bizkaiko Diputazioaren auzo-eskolak eta Gi- puzkoako Diputazioaren landa-eskolak antolatu ziren. Esperientzia hauek erreferenteak izan ziren, baina baldintzatuta egon ziren garaiko egoera politikoarekin.

Bi proiektuen abiaraztea

Bizkaian, 1917ko hauteskundeetatik ateratako Diputazioa aitzindari izan zen landa-guneko eskola-populazioari erantzungo zion euskal es- kola berri bat eratzerakoan; horrela Bizkaiko Auzo-eskolen proiektua diseinatu zuten. 1919an Gallano mozioa onartu zen eta, honen ildoan ja- rraituz 1920an Batzorde txostengilea bat osatu zuten, bertako partai- deak besteak beste Koldo Eleizalde, Eduardo Landeta eta baita Juan Gallano eta Práxedes Aránsolo diputatuak zirelarik. Batzorde honen eraginez, 1921ean, Mendatako Albiz eskola eta Arratzuko Belendiz es- kolak martxan zeuden.⁷⁷ Hasierako urtetan proiektuak irakaskuntza ele- biduna proposatu arren, Diputaziora Liga de Acción Monárquica iritsi eta berehala oinarritzko aldaketak ideologikoak eman ziren. Nahiz eta hasierako planteamenduak ez mantendu, 15 urte pasa ondoren 120 au- zo-eskola ireki ziren.⁷⁸

⁷⁷ Paliza, *El proyecto de las escuelas de barriada*, 59.

⁷⁸ Arrién, *Educación y escuelas de Barriada en Bizkaia*, 129-131.

1930ean, Gipuzkoa Diputazioak arrakasta gutxiko hainbat saiakera egin ondoren,⁷⁹ Landa-eskola Probintzialen proiektua aurkeztu zuen. Proiektu honen xede nagusia analfabetismoa errotik kentzea eta mendi-gunetan eskola berriak eraikitzea zen. Eskola hauetan euskaraz irakasten ziren lehen hizkiak, ondoren gazteleraz sakontzeko.⁸⁰ Lehen inauguratu ziren eskolak Zizurkil, Lezo, Legazpi, Oiartzun, Hernani eta Beasain izan ziren 1932an.⁸¹ 1936an 21 eskola zeuden irekita.

Esperientzia bietan, eskolen irekiera, kokapena eta antolakuntza Diputazioko Instruzio Publikoko Batzordeari zegokion. Batzordeak, eraginkorrago izateko asmotan, eskolen ikuskaritza orokorra, udalerrri ezberdinetako Udal Batzordearen esku lagatzen zuen (batzorde honetako partaideak herriko alkatea, apaiz-parrokoa, mediku titularra eta ikasleen gurasoen artetik aukeratutako hiru guraso izaten ziren).⁸²

Bi proiektuetako abagune politiko eta soziala ezberdina izan zen eta Gipuzkoako proiektuaren entitate txikiagoa. 1930ean, Bizkaiko Auzo-eskoletako aurrekontua 1.037.750 pezetakoa zen eta 1935ean, Gipuzkoako aurrekontuetan esleitutako kantitatea 269.926 pezetakoa.⁸³

Eskola eraikinak

Bizkaiko auzo-eskolak irekitzeko ezinbesteko baldintza zen base-ri-elkartek edo bailaretako etxebizitzek eskola hurbilenetik gutxienez kilometro batetara egotea eta auzoak edo udalak leku aproposa eskaintzea. Eraikina, gehienetan, solairu batekoa izaten zen, eta bertan arkupe bat, ikasgela, komuna, materialen gela eta sukalde-jangela nabarmentzen ziren. Aldaketa bakarra ikasgela kopurua zen, hau ikasle

⁷⁹ AGG (JD IT 1874). 1927ko abenduaren 27 saioan, Diputazioko Irakaskuntza Batzordeak, probintziako landa-guneko lehen irakaskuntza hobea gertatzeko Arauen Proposamenei buruz txosten bat aurkeztu zuen, J. Rezola, J. Toledo eta V. Ibarra sinatua. Proiektuaren aurrekontua 234.000 pezetako zen baina, finantzaketarik ez zuelako, ez zen aurreikusi bezala bideratu.

⁸⁰ Cándida Calvo Vicente, «La enseñanza en la zona rural guipuzcoana durante el primer franquismo», *Vasconia* 27 (1998): 167. «Euskara erabiltzen den lurraldeetan —hots, Gipuzkoa osoan, esan daiteke— umeez lehen instrukzioa euskaraz jasoko dute, horrela ikasiko dituzte lehen letrak, gero gaztelera ikasteko».

⁸¹ Garmendia, «Gipuzkoako landa-auzoetan Udalek eta Aldundiak garatu duten hezkuntza-jarduera», *Ikastaria* 16 (2008): 193-225.

⁸² Zufía, *Las Escuelas de Barriada*. Juntas locales de Inspección.

⁸³ 1934ko abenduaren 27ko Gipuzkoako Diputazioaren akta.

kopuruak baldintzatzen baitzuen.⁸⁴ Auzo-eskola bakoitzaren kostua, ezin da zehatz-mehatz jakin, gehienak auzotarren borondatezko ekarpenei esker eraiki baitziren. Gregorio Arrienek dio, bataz-beste, eskola mistoen kostua 17.000 pezeta izan zezakela garai hartan eta 24.000 pezeta eskola bikoitza.⁸⁵



1. Argazkia. Hiruzubietako auzo-eskola mistoa, Ziortza-Bolibar. J. Garmendia

Eskola kopuruari dagokionez, 1925ean 77 eskola zeuden, 144 ikasgelekin eta beste hainbat maisu-maistrekin. 1930ean aipatutako 100 eskola zeuden (59 eskola bakunak —mistoak—, 38 bi ikasgelekin —bikoitzak—, 2 hiru ikasgelekin eta bat zazpi ikasgelekin; eskola bikoitzetan eskola bakunak zeuden, 27 eta eskola graduatuak 11) Diputazioak aurreikusita bezala, 148 maisu-maistra eta 5.810 ikasle baino gehiagorekin.⁸⁶ II. Errepublikan, beste 25 auzo-eskola berri ireki ziren, lehen zeedenez gain, horrela 1936an maisu-maistren kopurua 162 izatera zen eta

⁸⁴ Zufía, *Las Escuelas de Barriada. Los locales escolares*, atalean eskoletako eraikina eta bere banaketa azaltzen du.

⁸⁵ Arrién, *Educación y escuelas*, 139-158. 1920an udalei bidalitako zirkular eta galdeketak. Albiz-Mendatako auzo-eskolaren kasuan, eskola-eraikinaren kostua 25.000 pezetakoa izan zen, erabilitako lur saila barne.

⁸⁶ Zufía, *Las Escuelas de Barriada*. Apartado relativo a la organización pedagógica.

ikasle kopurua 6.321era.⁸⁷ Bizkaiko Auzo-eskolen zuzendaritza teknikoa Diego Basterra, probintziako arkitektoaren, ardurapean egon zen

Gipuzkoko Diputazioaren landa-eskolek Bizkaiko auzo-eskolak izan zituzten eredu, baina zenbait aldaketa eta hobekuntzekin. Gipuzkoan, Bizkaian bezala auzotarrek eta instituzioek ere parte hartu zuten: erai-kuntzaren kostuei dagokionez, Aurrezki Kutxa Probintzialak, %10 jarri zuen, Diputazioak % 25a eta zegokion udal eta auzotarrek gainerako %65a. 1936an, proiektuan zeraman atzerapena ikusiz, hasierako baldintzak aldatu ziren, horrela udalei eskatu zitzaaien lursailak eskaintzea, 1.000-1.500 metro kuadro, eta lanaren kitapenerako %25 jartzea. Beste guztia Diputazioaren kontu joango litzateke.⁸⁸



2. Argazkia. Zizurkilgo diputazioko landa-eskola bikoitza. J. Garmendia

Eskola berri hauen diseinua, lehen esan bezala, Ramon Kortazarren (1869-1944) lana izan zen.⁸⁹ Proiektu biek Bizkaiko eta Gipuzkoako Di-

⁸⁷ Arrién, *Educación y escuelas* 147.

⁸⁸ *Boletín oficial de Guipúzcoa*, 1936ko ekainaren 1a.

⁸⁹ Ramon Kortazar (1869-1944). Arkitekto honek, eskola probintzial eskola gehienak eraiki zituen, hauek diseinatzekoan estilo neo-euskalduna jarraitu zuen, erregionalismo estilo deiturikoaren lekuko egokitzapena. Joxe Garmendia, Hilario Murua e Iñaki Zabaleta, «De la oscuridad de las aulas

putazioek jarritako arau arkitektonikoak jarraitu zituzten, hauek eskolaren planoan emateaz gain eraikuntzaren baldintzak ere ezarri zituzten. Eskola hauen bereizgarrietan nabarmendu behar da: argitasuna, aireztatpena, kalitatea eskola-higienea eta espazioaren kalitatea.⁹⁰ Gipuzkoan, 1936an. Diputazioaren 21 landa-eskola zeuden irekita eta proiektuan beste 4.

Maisu-maistrak

Bizkaian, lanpostuen banaketa lehiaketa publiko bidez egin zen, deialdian oinarrien artean balio pertsonalak, ezaguera profesionala eta euskara ezagutzeari lehentasuna ematen zitzaion. 1930ean, irakasle-gaiak re kontutan izanik, A kategorian 3 maisu eta 122 maistra zeuden; B kategorian 13 maisu eta 41 maistra. Oposizio-lehiaketak ia urtero egin ziren, eta 1936 bitartean 13 promozio ezberdin izan ziren, 177 maisu-maistrekin. Oposizio-lehiaketan parte hartzeko titulu ofiziala, gaitasun fisiko eta osasuna eta maisuen kasuan gutxienez 20 urte izatea eta maistren kasuan 18 urte.

Soldatei dagokionez, hasieran urteko 3.000 pezeta izan zen, ondoren igoera ezberdinak izan ziren 1929ko urriaren 1ean 3.500 igo zen, 1931an 4.000 pezetetara. Urteko soldata honek osagarriak zituen, horrela bosturtekoak, 250 pezeta aurreko biak eta 500 ondorengoak, dena dela soldataren muga 5.000 pezeta zen. Araudi zaharrean, erretiroko eskubidea borondatezkoa edo derrigorrezkoa izan zitekeela aipatzen zen.⁹¹

Auzo-eskoletan aritutako maisu-maistren artean Julene Azpeitiak (1888-1980) egindako lana nabarmenduko dugu.⁹² Beste maistra

de los caseríos a las exclusivas y peculiares escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1931-36)», en *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, eds. Pauli Dávila y Luis M. Naya (Donostia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, 2016), 402-405.

⁹⁰ 2000. urteko apirilaren 26an Marina Fernandezi, J. Garmendia egindako elkarriketa. Maistra honek lehengo plaza lortu maistra probintzial postua lortzeko eginiko lehen lehiaketan.

⁹¹ Arrién, *Educación y escuelas*, 140

⁹² Zumaian jaio zen 1888 eta 1911an Valladoliden egin ziren oposaketetara aurkeztu zen eta aurrenekoa gelditu; ondoren bere lan pedagogikoa Bizkaiko auzo-eskoletan eta ikastoletan garatu zuen. 1925ean Bizkaiko Diputazioak antolatu zuen lehiaketa pedagogikoa irabiz zuen *Irakurri maite* lanarekin. Julene Bilboko Maisu Euskaldunen Elkarteko partaide izan zen, elkarte honek Bizkaiko auzo-eskolen antolakuntzan eraginkor izatea zuen helburu, baina eragin handirik ez zuen izan.

ugari ere aipatu daiteke, hauetako batzuk Eusko Alderdi Jeltzalearen emakunde mugimenduko, *Emakume Abertzale Batzako*, partaideak izan ziren, horrela Encarnación Velasco, Josefa Inés Aranzadi, Carmen Egia, Purificación Mandiola eta Consuelo Gallastegi.⁹³ Maistra bokazioa, euskararen ezagupena, pentsaera abertzalea eta emakume izanik auzo-eskoetako hautagai ezin hobeak ziren.



3. argazkia. Gipuzkoako diputazioko maistren formazioa. Marina Fernández

Gipuzkoan, maisu-maistrak Diputazioak izendatu zituen oposizio-lehiaketa egin ondoren. Titulu ofiziala izatea eta euskara jakitea (azterketa egin zitzaien) ezinbesteko baldintzak ziren. Hasierako oinarritzko soldata 4.000 pezetakoa izan zen, honi gehitu behar zitzaion ze-

Maistra honi buruz hainbat liburu idatzi dira, horrela, Laura Mintegi, *Julene Azpeitia. Bidegileak* (Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzak-Kultura saila, 1987) eta Gregorio Arrien y José Javier Granja, «Reseña bibliográfica de Julene Azpeitia ehun urte mugan (1888-1988)», *Revista Internacional de Estudios Vascos*. Eusko Ikaskuntza: Donostia, 1990.

⁹³ Eusko Alderdi Jeltzalearen emakumeen erakunde bat zen, gerra aurretik ondoren ere eran handia izan zuen. Itziar Recalde, *Escuela y sociedad en Euskadi. La enseñanza primaria* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001), 305. Policarpo de Larrañaga, *Emakume Abertzale Batza* (Donostia: Auñamendi, 1978).

gokion igoerak eta erretirorako eskumenak. Bi oposizio-lehiaketa egon ziren, 1932an eta 1935ean, eta plaza ateratako ia gehienak Teresiar Institutzioko ikasleak izan ziren. Proiektu honetako irakasle ia gehienak emakumeak izan ziren, salbuespena Juan Imaz, Zizurkilgo eskolan aritu zen maisua.

Gipuzkoan, 1933ko oposizioan plaza lortu zuten maistrek atal teoriakoa eta praktikoa zuen ikastaro bat egin zuten, Fraisoroko —Zizurkil— eskolan eta Donostian. Arlo praktikokoan landa-gunekon lanarekin zerkusi zuten gaiak landu zituzten.⁹⁴

Ikuskaritza

Bizkaiko auzo-eskolei dagokionez, Ikuskariaren ardurak honakoak ziren: eskolen ikuskaritza, maisu-maistrak pedagogia-arloan bideratzea, eta Hezkuntza Batzordea aholkatzea. Ikuskarien artean Koldo Eleizalde nabarmendu behar da, honek oposizioz atera zuen plaza beste 14 lehia-kideen artean,⁹⁵ eta 1919 eta 1923 bitartean Ikuskari izan zen. Eleizalderi, Pedro Zufiak jarraitu zion, 1924tik eta 1937ra.

Gipuzkoako Ikuskaritza Josefina Olorizen ardurapena egon zen. Ikuskaria maistra teresiarra zen eta garaiko berrikuntza pedagogikoan aditua, Poveda Aitak proposatzen zituen oinarri erlijiosoan defendatzaile sutsua eta horregatik Errepublikaren ideia askorekin desadostasunean egon zen. Batzuk estimatu arren, oso kritikatu izan zen indar errepublikazale eta nazionalistengandik. Nahiz eta aukeratua izan maistra euskaldunak zuzentzeko, ez zekien euskaraz —maisua-maistrek beren lanpostua lortzeko euskara frogatu behar izaten zuten—.

Eskola eta pedagogia antolakuntza

Bizkaiko auzo-eskolak, eskola mistoak, unitarioak eta bereziak edo graduatuak ziren; hauek gehienetan bi gradudunak izaten ziren.⁹⁶ 1926ko Erregelamenduaren arabera 5 eta 14 urte arteko ikasleak egoten ziren, maila ezberdinetan sailkatuta: prestakuntza, oinarrizkoa, erdikoa

⁹⁴ Acta de la Diputación de Gipuzkoa. 1933ko uztailaren 1a.

⁹⁵ Arrién, *Educación y escuelas*, 162.

⁹⁶ Arrién, *Educación y escuelas*, 160.

eta goi-mailakoa, bi urte maila bakoitzean.⁹⁷ Eskola erroldak ezin zuen gainditu ikasgelako 48 ikasleen kopurua.

Diputazioko eskola hauen berezitasun pedagogikoen artean, honakoak nabarmenduko ditugu: irakaskuntza publiko eta doakoa; kontutuan izanik eskolara joateko bide luze eta desegokiak izaten zirela gehienetan, eskola denetan Kantina jarri zuten, gunek honek sukaldea, arraska, eta jangela zituen; eskola liburutegiak ere ireki ziren eta 500 pezetatik 2.000a bitarteko hamar beka urteko ere ematen ziren. Jar-duera osagarrien artean hainbat ekarpen berri ekarri zituzten: Eskola-mutualitatea, Helduen-eskola, Eskola bidaiak helburu pedagogikoe-kin, Museoa, Erakusketak. Pedagogiari dagokionez, esan beharra dago uko egiten zela ikasgaiak buruz ikasteari eta liburuen gehiegizko erabilerari, eta honen ordez elkarrizketak, ariketa praktiko eta txangoak gomendatzen zirela. Programan azaltzen ziren ikasgaiak honakoak ziren: Instrukzio morala eta erlijiosoa (Katixima eta Eskritura Santuak), Hizkuntza (irakurketa, idazketa eta gramatika). Aritmetika eta Geometria (kalkulua, buruketak, sistema metriko hamartarra,...), Zientzia fisiko naturalak (nekazaritzarekin erlazioa zuzenean), geografia eta Historia (auzoaren ezagupena, herria, probintzia,...), Fisiologia eta Higienea (garbitasun pertsonala, etxekoa eta soziala), Irakaskuntza praktikoak (marraskia, nekazal-lanak, etxeko lanak), Eskulanak (egurra eta burdinarekin, saregintza...), Kantuak, Soinketa.⁹⁸

Eskola hauen antolakuntzan oinarrizko eztabaida zer hizkuntzatan irakatsi izan zen. Horrela, Auzo-eskolak bi mailetan antolatu ziren, A eta B eredua. A ereduan, irakaskuntza euskaraz ematen zen eta gazteleraz derrigorrezko ikasgaia zen, B ereduan gazteleraz irakasten zen eta euskara derrigorrezko ikasgaia.⁹⁹ Hasierako urteetan, Eleizalde ikuskaria izanik, eskola hauen xedea euskal eskola elebiduna sortzea izan zen, baina Liga Monarquico-aren eta Primo de Riveraren iritsierarekin,

⁹⁷ Zufia, *Las Escuelas de Barriada*. Lehenengo Araudian (ADV Legajo-paper sorta-2731), Eskola asistentzia-aldia sei eta hamahiru urte bitartekoa izaten zen eta hiru zatitan banatua: Oinarrizko ikastaroa (6tik 8 urtera), Erdi-mailako ikastaroa (8tik 10 urtetara) eta Goi-mailako ikastaroa (10etik 13 urtetara). Ikasgaiak antolatzerakoan, ikasturte, maila eta herri bakoitzaren bereizgarriak kontutan hartzen ziren.

⁹⁸ Zufia, *Las Escuelas de Barriada*. Antolakuntza pedagogikoari eta eskola-programari dagokion atalak.

⁹⁹ Diputación de Bizkaia, *Escuelas de Barriada de Vizcaya. Moción Gallano: estatutos, reglamento, plan de cuadros y enseñanza* (Bilbao: Imp. Provincial, 1921).

aurreko ikuspegia erabat aldatu zen. Monarkikoak erraz egokitu ziren erregimen berriari, baina sozialista eta nazionalistentzat ez zen batere erraza izan. 1925ean, urriaren 16ko Erret aginduak, eskolak irekitzea bultzatu arren, honako baldintzak jartzen zituen.¹⁰⁰

3. Irakaskuntza beti gazteleraz emango da.
4. Eskola hauei, eskola nazionaliei egiten zaion eran, Estatu Lehen Hezkuntzako Ikuskaritzaren bisita jasoko du eta edozein arazoren aurrean horren berri eman.

Sakoneko aldaketan hauekin, ezabatua gelditu zen A ereduko geletan irakaskuntza euskaraz irakatsiko zela adierazten zuen 1921eko Erregelamendua.

Gipuzkoako landa-eskolei dagokionez, Diputazioaren nahia izan zen Bizkaiko auzo-eskolen ereduari jarraitzea. 1930ean, Josefina Olorizek, Gipuzkoako Ikuskariak, Bizkaiko eskoletara bisita egin zuen bertako auzo-eskolen antolakuntza aztertzeko. Gipuzkoako eskolen planteamendu pedagogikoa ikuskari honen ikuspegi pedagogiko eta Bizkaiko auzo-eskolen ildoari jarraituz burutu zen. Horrela, ikasgaiak buruz ikastea baztertu eta lehentasuna eman zitzaion justizia eta egiarekiko maitasuna suspertzeari eta arte eta naturarekiko interesa pizteari. Antzeko helburuak ere ikus daitezke Espainiako estatuan argitaratutako hainbat programetan.¹⁰¹ Metodologia dagokionez orain arte erabiltzen zen galdera eta erantzunak, definizioak ikastea... metodologia baztertu eta lan praktikoa eta erabilgarria aldarrikatu zuen. Gipuzkoan martxan jarritako proiektuaren iraupen laburrak, honi buruzko azterketa bat egitea galarazi zuen. Ikuskaritzat ere ia ez zuen izan aukerarik proiektuaren garapenari buruz txostenik idazteko.

Azpmarratzekoa da, 1931tik aurrera, ezkerreko gobernu agintzen egon zen bitartean, eskoletan erlijioa ematea eta ikonografia erlijioso debekatuta egon zela. Debekua legea bete arren, eskola hauetako maisu-maistra gehienek eta Ikuskariak ez zeuden erlijioaren aurka.¹⁰²

¹⁰⁰ 1925eko urriaren 16a. R. O. del (BOPV de 31-XI-1925, folio 1.057, n.º 247).

¹⁰¹ AADG, Espedientea 36-18. 1931ko apirilaren 1eko Hezkuntza Batzordearen bilera.

¹⁰² AGA Sección Educación, Leg. 192-58, del 2.X.1940. Ezkerreko erakundeen aldekoa izateaz akusatatu zuten Delfina Perez buruz eginiko *Depurazio* txostenean zera adierazten zen: «Umeek ez dute bere dotrina klasea emateari utzi, nahi eta eskolan debekatua egon hau irakastea». Alderdi ezker-

Eskola materiala

Aztertu diren bi proiektuetan eskolako material gehiena Diputazioek doan emandako izan zen. Horrela eskolak material finko eta mugikor modernoenez hornitu ziren. Bizkaiko eskoletan, aurreneko urteetan, euskarazko testu-liburuak erabili ziren. Hasierako liburuak lehiaketa publiko bidez aukeratuak izan ziren; hauen artean aipa ditzakegu: *Euzko erixen edesti laburra*, Eugenio Urroz eta Gabriel Manteloren, *Ume euzkeldunen laguna (lenengo eta bigarren edazkija)* Joseba Altunarena eta *Azijerea ta Ozazunbidea*, C. de Jemeinena.¹⁰³ Eleizaldek ere, *Euzkal-Zenbakiztia*, oinarritzko aritmetika, testu liburua ere idatzi zuen. Silabarioak eta euskarazko lehen mailako dotrinak ere idatzi ziren, horrela, *Euzkeraz Irakuñteko ta lenengo irakuñkizunak* eta *Kristiñau Ikasbidea*. Testu hauek, gehienetan, bizkaitarrez idazten ziren eta ortografiari dagokionez, Sabino Aranak jarritako arauak jarraitzen zituzten. 1920an Eusko Ikaskuntzak, eskola hauentzat bereziki, argitaratu liburuen artean honakoak aipatuko ditugu: Lopez de Mendizabalen *Umearen laguna, irakurtzen ikasteko biderik érezena*, eta B. Estornés-en *Sabin Euskalduna*. Hauetaz aparte, beste hainbat testu-liburu eta argitaratu ziren ai ezberdinak jorratuz, Aritmetika, Zientziak, Geografia eta Historia. Baina jendarte abertzalea hoberen islatzen duen liburua *Xabiartxo, Umeei euskeraz irakurtzen erakusteko idaztia* da.¹⁰⁴ Adierazi behar da hizkuntza bateratu bat ez izateak, nabarmen atzeratu zuela beste hizkuntzatatik, hots, gaztelera edo frantsezetik itzultitako testuen agerpena.

Monarkikoek Bizkaiko Diputazioa eskuratu zutenean, hasierako hezkuntza elebiduna baztertu eta euskara gaztelararen euskarri edo eta dotrina ikasteko bakarrik baimendu zuten. Horrela, euskarazko liburuak debekatu eta gaztelera idatzitakoak erabiliko dira.

Gipuzkoako landa-eskolen proiektu berriak, Bizkaiko auzo-eskoletarako sortutako liburuen berrerabilpena ekarri zuen eta baita ere

tiar baten aldekoa izateaz akusatua izan zen Tolosako San Blas eskolako M.L. Olano maistra eta bere txostenean zera adierazten zen « maistra honek, Fronte Popularraren Gobernua agintean egon arren, maistra honek eskola orduetatik kanpo, dotrina irakasten zuen».

¹⁰³ Arrien, *Educación y escuelas*, 172-173.

¹⁰⁴ 1925ean, Diktadura garaian, I. Lopez de Mendizabalek *Xabiartxo* liburua aurkeztu zen. Liburua honek «Euskalerraren-Alde» elkartearen saria jaso zuen. Bere irudiak *Txiki-k* egin zituen.

euskarazko liburu berrien argitalpena. Aurrez aipatutakoen artean Gipuzkoan ere oso erabilia izan ziren Ixaka Lopez de Mendizabalen, *Xabiertxo, umiei euskeraz irakurtzen erakusteko idatzia* (1925), eta *Martín Txilibitu: Umearen laguna* (1931). Baita ere Fermín Iturrioren *Txomin Irakasle* (1931) eta *Lutelesti edo Jeographia*. —Geografia orokorra eta eskualdetako, bi hizkuntzetan—,¹⁰⁵ Bernardo Estornés Lasaren, eta *Txikik* marrazkiz osatua, *Sabin euskalduna* (1931) eta *Nekazaritzako irakurraldiak-Lecturas Agropecuarias* (1933).¹⁰⁶ Beste liburu eta material egokirik ezean, gehienetan, eskolako ikasgaia maistrak banatzen zituen apunteekin jorratzen zen.

Gaztelera-zko liburu erabilienak Palau Vera y Seix Barral argitaletxe-koak ziren, hauen artean: *Lecturas Geográficas, Historia Universal, Geometría, Lecciones de Cosas, Geografía Física y Astronomía y Aritmética*. Material mugikorrari dagokionez (mahaiak, bankuak eta material pedagogikoa), Espasa Calpe Etxea zen landa-eskola probintzialak hornitzen zituena.¹⁰⁷

Garbiketa prozesua eta eskolen ezabapena

Matxinatuek hasieratik gogor saiatu ziren, bereziki euskal probintzietan, hezkuntza sistemaren kontrola bereganatzen, eta ondoren etorri zen garbiketa ideologikoa.¹⁰⁸ Behin boterea hartu ondoren, agintari kolpisten ikusmira irakasleen garbiketara, errepresiora, bideratu zen. Honi buruz, bi xedapen garrantzitsuak nabarmendu behar dira: 1936ko azaroaren 8ko Agindua eta urte bereko abenduaren 7koa.¹⁰⁹

Bizkaiko Diputazioako 463 langile izan ziren behin-betiko kanporatuak, eta hauen artean 35 auzo-eskoletako maisu-maistra. Lan-postuetatik kanporatuak izan ziren, bere jokaera zigor bezala tipifikatuak ze-

¹⁰⁵ Acta de la sesión Diputación de Gipuzkoa de 16 de junio de 1932.

¹⁰⁶ Acta de la Diputación de Gipuzkoa, 28 de julio 1932.

¹⁰⁷ AGG (JD IT 1457/2002).

¹⁰⁸ Hilario Murua, *La enseñanza primaria y el magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975* (Bilbao: EHU-UPV, 2007), 44-61.

¹⁰⁹ Maitane Ostolaza, *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo, 1936-1945* (Donostia: Ibaeta-Pedagogía, 1996), 101-170.

goelako matxinatuek ezarritako legedi berrian.¹¹⁰ Horrela zigortuak izan ziren Fronte Popularrarekin zerikusia izandakoak edo bere eskola eredu babestu zutenak, eta bereziki maisu-maistra abertzaleak edo euskararen alde nabarmendu zirenak.¹¹¹

Gipuzkoan, errepresioa eskola probintzialetara¹¹² eta landa eskola-txikietara ere iritsi zen.¹¹³ Maisu-maistra ugari bere lanpostuetatik aldentuak izan ziren, hauetako gehienetan bere pentsaera politikoagatik. Maisu-maistrak ugarik garbiketa-prozesua jasan zuten eta beraien eskolak itxi zituzten. Gerraren bukaerak berarekin ekarri zuen, baita, mi-keleteen eta hauen kargu zeuden eskolen desagertpena.

1938ko apirilean, landa-eskola probintzialak Espainiako eskola nazional izendatuak izan ziren.¹¹⁴ 1938ko azaroaren 24aren Aginduaren bidez, Diputazioaren eskola hauek Estatuko eskolak bihurtzeko arautegia onartu zen eta aurrerantzean Hezkuntza Nazionaleko Ministerioaren esku gelditu. 1938tik aurrera, Kontzertu Ekonomikoak bertan behera gelditu ziren eta Diputazioak, landa eskola-txiki askorentzat zegoen laguntza moztu zuen. Pobrezia handia izanik, itxi ez ziren eskola txikiak baldintza eskas eta larrietan iraun behar izan zuten.

ONDORIOA

xx. mendearen lehen herena, aldaketa sozial eta politiko sakoneko garaia izan zen. Hezkuntzari dagokionez, modernizazio prozesuaren erronka nagusia maisu-maistra ez koalifikatuak, material eta eraikin desegokia eta eskola-absentismoa tasa handia zituen eskola, hots, ahaztua eta baztertua zegoen eredu sustraitik aldatzea izan zen. Helburua eskola berriak eraikitzea eta analfabetismo tasa gutxiagotzea izan zen, bereziki landa-gunetan.

¹¹⁰ Arrién, *Educación y escuelas*, 203. Arrienek azaltzen duenez, Bizkaian 92 berriro ere bere karguetara itzuli ziren eta 35 kargutik kendu, bere jokaera zigortua eta horrela tipifikatua zegoelako..

¹¹¹ Arrién, *Educación y escuelas*, 631-635.

¹¹² AUV, Legajo 2718, sarrerako agiria 11.III.1937. Tolosako M.^a Luisa Olanok eta Oiartzungo Del-fina Perezek, kontrako txostenak zituzten.

¹¹³ 1937ko otsailaren 11ko Gipuzkoako Diputazioaren akta eta Joxe Garmendia, egileak, zuzenean elkarrizketa pertsonaletan jasotako informazioa. 1937an eskola-txikietan lanean jardun eta zigortuak izan ziren maisu-maistren kopurua 20tik gorakoa zen.

¹¹⁴ Itziar Rekalde, *Escuela, educación e infancia durante la guerra civil en Euskadi*, 305.

Bizkaiko auzo-eskolak eta Gipuzkoako landa-eskola probintzialak berriak eraikiz, landa-guneetan zegoen hezkuntza desoreka zuzendu nahi izan zen. Eredu berriak, ondo hornitutako eraikin berriak ekarri zituen —frontoia, kantina, berogailuak, liburuak—, baita irakasle formatua —tituluarekin eta elebiduna—, eta dena doan. Era honetako eskolak izatea, luxuzko aukera zen, orain arte ezagutu gabeko aukera. Eskola hauek auzotarren aldetik atxikimendu handia izan zuten.

Baserrietako eta landa-guneko berezitasunak kontutan hartzen zituena hezkuntza proiektu honek mugarri garrantzitsua izan zen haurren eskolatze eta alfabetatze prozesuan, bereziki Bizkaian. Diputazioek Proiektu hauen honen bidez, Estatuak eskola nazionaletan egiten zuen antzeko lana egin zuten: eskolen eraikuntza zuzendu eta parte hartuz; eskola-altzariak eta materialak eskainiz; irakasleen soldataren kargu hartuz eta beraien hautaketa, ordainketa, orientazio pedagogikoa eta kontrola eginez.

Hasera batean diseinatu ziren eran bi egitasmo hauek garatu izan balira, dudarik gabe eragin izugarria izango zuten euskal baserritarren formazioan. Esperientzia biak konparatuz, esan dezakegu bien testuinguru politiko eta soziala ezberdina izan zirela, eta Gipuzkoko kasuan, baliabide gutxiago izanik, bere garrantzia eta hedapena txikiagoa izan zela.

Espainiar iparraldean gerra bukatuta egonik, Gobernu frankistak Bizkaiko eta Gipuzkoako landa-eskola hauek, eskola nazional izendatu izan zituen, 1938an, eta altxamenduarekin lerrotu ez ziren maisu-maistrek jazarpen gogorra sufritu zuten. Aipatu behar da eskola hauetako maisu-maistra asko alderdi abertzaleen jarraitzaileak eta militante zirela. Alderdi abertzaleekin bat egin zuten eskola-txikietako maisu-maistrek ere errepresioa jasan zuten.

1938an, irekita zeuden 21 eskolen kargu egin zen Estatuak, eta ez zion ekin aurreikusita zeuden 79 eskolen eraikuntzari. 100 landa-eskola berri eraikitzea, lortu gabeko nahi bat izan zen. Kontu berdina gertatu zen Bizkaiko auzo eskolekin, hauek ere eskola nazionala bihurtu ziren eta egitasmoa bertan behera gelditu zen. Egoera hau izanik, landa-guneko hezkuntza arazoa ondorengo urteetan konpondu gabeko erronka izaten jarraitu zuen.

Bukatzeko azpimarratu behar da, landa-eskola hauen izugarritzko ekarpena, euskararen irakaskuntza, alfabetatze eta berritze pedagogikoa bultzatuz, beren gabezia eta gora-behera guztiekin. Nahiz eta epe motzean izan, gune horietako ikasle eta gurasoek, aukera izan zuten hezkuntza eredu berritzaile bat gozatzeko, orain arte pentsaezina zena.

Gaur egun, XXI. mendeko bigarren hamarkadan, zerbitzu, hizkuntza eta egoera sozio-politikoari dagokionez errealitate oso ezberdina izanik, baieztatu dezakegu alfabetatzea eta euskararen irakaskuntza, landa-gunetan ere, gaitututako ikasgaia dela. Etorkizunari begiratuz, XX. mende bukaeran eman zen konzentrazio prozesua gaitutzea eta eskolen egoera suspertzea, zerbitzu berriak irekiz, izango da gaitutu beharreko erronka. Horrela, biztanle gutxi dituzten udalerrietan edota herri erdigunetik urrun dauden auzo sakabanatuetan, Hezkuntza sailak, gurasoek eta irakasleek, eskola publiko euskaldun eredu berri bat bultzatzen ari da, Eskola-Txikien eredu. 1987an sortutako eskola hauetan -adin ezberdineko taldeekin osatua eta Eskolaurrea eta Lehen Hezkuntza elkartuz sei gela baino gutxiagorekin daudenak- haurrak tokiko kultura, ohitura eta biziera gordez hasten dira. Azpimarratzeko da, eskola hauetako asko beharrezkoak direla despopulatzeari aurre egiteko eta ezinbestekoak landa-herri txiki hauetan etorkizun jasangarria lortzeko. *Eskola-Txiki* berri hauek —26 Gipuzkoan, 14 Bizkaian, eta 10 Araban— landa guneko eskolen etorkizuna dira, eta nahiz eta kopuru txikia izan euskal hezkuntza sisteman, balio kualitatibo handikoak dira.

Egileei Buruz Oharra

JOXE GARMENDIA LARRAÑAGA, UPV/EHU ko irakasle agregatua da Donostiako Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatean. Magisteritzan diplomaduna (1981), Pedagogian lizentziatua (1993) eta Filosofia eta Hezkuntza Zientzietan Doktorea (2003), doktore tesiaren izenburua *Enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los ayuntamientos 1900-1950*. Bere ibilbide akademiko eta profesionalean hezkuntzaren historiarekin zerikusi duten ikerketa proiektu ugarietan parte hartu du. Euskal Herriko hezkuntzarekin zerikusi duten hainbat artikulua eta liburu idatzi ditu, batzuk aipatzekotan: *Movimiento popular y resistencia frente al sistema educativo franquista: las Ikastolas, Ordizia Hiri Hezitzailea, Azkoitiko bailaretako eskolak 1824-1977* eta *Las escuelas rurales de Gipuzkoa. El proyecto de las escuelas*

provinciales 1930-1950. Pauli Dávilak zuzentzen duen GARAIAN, Ikerketa talde kontsolidatutako partaide da, talde hau EHU / UPVko «Hezkuntza, Kultura eta Gizartea», Prestakuntza eta Ikerkuntza Unitateko partaide da. Parte hartu du baita migrazioari buruzko hainbat nazioarteko ikerketa proiektuetan, Felix Etxeberria katedradunarekin batera.

IÑAKI ZABALETA IMAZ, Filosofia eta Hezkuntza Zientzietan lizentziatua, Pedagogian Doktorea, Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) irakasle titularrak, Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saileko partaide eta Donostiako Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatean irakasle. Gestio lanei dagokionez, Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean Dekanoa izan da, Zuzendaria Hezkuntzaren Teoria eta Historia Sailean, baita ere Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Gobernu Kontseiluko partaide.

Hainbat ikerketetan parte hartu du. GARAIAN, (Hezkuntzako Azterketa Historiko eta Konparatuen Taldea)- Ikerketa talde kontsolidatutako partaide da. Bere ikerketa lerro nagusiak honakoak dira: hezkuntza politika, euskal nazionalismoa, haurtzarora, euskal eskola, alfabetatzea, lanbide formazioa, irakasleak, eta abar. Halaber, hainbat liburu eta artikulua argitaratu ditu, hauen artean: *Euskal nazionalismoa eta hezkuntza (1895-1923)*; *Nazioa eta hezkuntza-sistema espainiarraren sorreran*. Beste ikerlariekin hainbat lan argitaratu ditu «The construction of the Basque Fatherland: religion, nationalism and education (1895-1931)», eta abar.

HILARIO MURUA CARTÓN, irakasle agregatua da Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatean. Magisteritzan diplomaduna (1992), Pedagogian lizentziatua (2000) eta Pedagogian Doktorea (2003), doktore tesiarene izenburua *La Enseñanza Primaria y el Magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975*. Bere ibilbide profesionalean Hezkuntzaren Teoria eta Historiarekin zerikusi duten ikerketa proiektu ugarietan parte hartu du. Euskal Herriko Hezkuntzarekin zerikusi duten hainbat liburu eta artikulua idatzi ditu, batzuk aipatzekotan: *La Enseñanza Primaria y el Magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975*, *100 años de La Salle en Gipuzkoa*, *La Formación Profesional en Euskal Herria: evolución y agentes promotores durante el franquismo*. Pauli Dávilak zuzentzen duen Garaian, Ikerketa talde kontsolidatutako partaide da, talde hau EHU/UPVko «Hezkuntza, Kultura eta Gizartea», Prestakuntza eta Ikerkuntza Unitateko partaide da. Parte-hartu du, baita, migrazioari buruzko hainbat nazioarteko ikerketa proiektuetan, Felix Etxeberria katedradunarekin batera.

AIPAMEN BIBLIOGRAFIKOAK

- Aizpuru Murua, Mikel. «El agrarismo guipuzcoano y el nacionalismo vasco (1920-1933)». *Historia Agraria* 70 (2016): 167-194.
- Álvarez Junco, José. *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 2001.
- Ariztimuño, Jose. *Obras Completas 2. La democracia en Euzkadi. Lucha de idiomas en Euzkadi y en Europa*. Donostia: Erein, 1986.
- Arpal Jesús, Begoña Asua y Paulí Davila. *Sociedad y Educación en el País Vasco*. San Sebastian: Txertoa, 1982.
- Arrién, Gregorio. *Educación y escuelas de Barriada en Bizkaia. Escuela y Autonomía 1898-1936*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia, 1987.
- Billbao, Begoña, Gurutze Ezkurdia y Karmele Perez, *Euskal. Curriculum a la Euskal Dimentsioa Curriculumean?*. Donostia: Utriusque Vasconiae, 2004.
- Calvo Vicente, Cándida. «La enseñanza en la zona rural guipuzcoana en el primer franquismo». *Vasconia*, 27 (1998): 166.
- Castells, Luis. *Modernización y dinámica política en la sociedad Guipuzcoana de la Restauración (1876-1915)*. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- Costa, Anton. «Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible». *Innovación Educativa* 24 (2014): 33-153.
- Dávila Pauli y Ana Eizagirre. «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria». En *Leer y Escribir en España, doscientos años de alfabetización*, coordinado por Agustín Escolano, 187-211. Madrid: Fundación Sánchez Ruiperez, 1992.
- Dávila, Pauli. «Curriculum vasco, agentes sociales y libros de texto en euskara hasta 1937». *EuskoNews* 265 (2008). URL: <http://www.euskoNews.com/0465zkb/gaia46504es.html>.
- Dávila, Pauli. «Euskal Herria tiene forma de corazón». *Historia de la educación* 27 (2008): 215-243.
- Dávila, Pauli. *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1995.
- Davila, Pauli. *Lengua escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. Donostia: EHU, 1998.
- Delgado, Ander. «¿Amantes de Dios de la patria y de la familia?». *Educatio siglo XXI* 34, no. 3 (2016): 47-64.
- Diputación de Vizcaya. *Escuelas de Barriada de Vizcaya. Moción Gallano: estatutos, reglamento, plan de cuadros y enseñanza*. Bilbao: Imp. Provincial, 1921.
- Estornés, Idoia. *La Sociedad de estudios vascos. La aportación de Eusko Ikaskuntza a la cultura vasca (1918-1936)*. San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 1983.

- Ezkurdia Arteaga, Gurutze. «Euskal Herria gaiaren garapena xx. eta xxi. mendeetako testuliburuetan». *Ikastaria* 16 (2008): 109-142.
- Gabriel, Narciso de. *Escolantes e Escolas de Ferrado*. Vigo: Xerais, 2001.
- Garmendia Joxe, Hilario Murua e Iñaki Zabaleta. «De la oscuridad de las aulas de los caseríos a las exclusivas y peculiares escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1931-36)». En *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, editado por Paulí Dávila y Luis M. Naya, 402-405. Donostia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, 2016.
- Garmendia, Joxe. «Gipuzkoako landa auzoetan Udalek eta Aldundiak garatu dute hezkuntza-jarduera». *Ikastaria* 16 (2008): 193-225.
- Garmendia, Joxe. «Mikelete postuetako eskolak». *Hik Hasi* 62 (2001): 41-43.
- Garmendia, Joxe. *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los Ayuntamientos, 1900-1950*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2004.
- Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza 1988.
- Hernández Díaz, Jose María. «La escuela rural en la España del siglo xx». *Revista de Educación*, no. Extraordinario (2000): 113-136.
- Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Edición Crítica, 1991.
- Iztueta, Paulo. «Las contradicciones de la cultura vasca: Teoría y praxis». En *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*, coordinado por Pauli Davila, 349-50. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1995.
- Larrañaga, Policarpo de. *Emakume Abertzale Batza*. Donostia: Auñamendi, 1978.
- Larronde, Jean-Claude. *El nacionalismo vasco: su origen y su ideología en la obra de Sabino Arana-Goiri*. San Sebastián: Ediciones Vascas, 1977.
- Letamendia, Francisco. *El hilo invisible*. Bilbao: EHU/UPV, 2013.
- Lopez Adán, Emilio. *El Nacionalismo Vasco (1876-1936)*. San Sebastián: Txertoa, 1977.
- López, Ramón. «La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo xx». *Historia de la educación* 16 (1997): 65-90.
- Martínez, Blanca. «La formación de capital humano en Galicia». *Revista Gallega de Economía* 12, no. 1 (2003): 1-22.
- Mintegi, Laura. *Julene Azpeitia. Bidegileak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurilaritza-Kultura saila, 1987.
- Murua, Hilario. *La enseñanza primaria y el magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975*. Bilbao: EHU/UPV, 2007.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. *Los nacionalismos en la España contemporánea siglos XIX y XX*. Barcelona: Hipòtesi, 1999.
- Ostolaza, Maitane. *El garrote de la uración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo, 1936-1945*. Donostia: Ibaeta-Pedagogía, 1996.

- Paliza, Maite. *El proyecto de las escuelas de barriada su desarrollo (1919-1938) Una epopeya de la historia de la educación en Bizmaría*. Bilbao: Gobierno Vasco, 2015.
- Recalde, Itziar. *Escuela y sociedad en Euskadi. La enseñanza primaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001.
- Riquer Borja de. *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la España liberal*. Madrid: Marcial Pons, 2002.
- Rosique, Francisca. *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Sílex, 1914.
- Rubio Pobes, Coro. *La identidad vasca en el siglo XIX. Discurso y agentes sociales*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- Tivey, Leonard. *El Estado Nación*. Barcelona: Nova Gràfic, 1987.
- Zabaleta, Iñaki. «La enseñanza en los orígenes del nacionalismo vasco: la cuestión religiosa». En *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*, editado por Pauli Dávila, 89-142. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- Zufía, Pedro. *Las escuelas de barriada en Vizcaya*. Bilbao: Diputación de Vizcaya, 1930.

LA HISTORIA COMO PASIÓN Y COMPROMISO. ENTREVISTA A ALICIA ALTED VIGIL

*History as passion and commitment.
Interview with Alicia Alted Vigil*

Gabriela Ossenbach Sauter¹

Resumen. Entrevista a Alicia Alted Vigil, Catedrática de Historia Contemporánea en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, especialista en el estudio del exilio republicano español de 1939. En la entrevista se aborda su trayectoria desde que se hiciera cargo en los años 1980 de la catalogación del archivo del gobierno republicano en el exilio, así como su especialización en el trabajo histórico con testimonios orales. Entre sus investigaciones en torno al exilio republicano, la entrevista destaca sus trabajos sobre las consecuencias del exilio y la guerra civil para la infancia.

Palabras clave: Exilio; Guerra civil; Segunda República; Infancia; Dibujos infantiles; Fuentes orales.

Abstract. *Interview with Alicia Alted Vigil, Professor of Contemporary History at the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) in Madrid, a specialist in the study of the Spanish Republican exile of 1939. The interview addresses his career since she worked in the 1980s in the cataloging of the archives of the republican government in exile, as well as her specialization in historical research with oral testimonies. Her research on the consequences of exile and civil war for children stands out especially.*

Key Words: *Exile; Spanish civil war; Second Spanish Republic; Childhood; Children's drawings; Oral sources.*

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid, España. gossenbach@edu.uned.es

Alicia Alted Vigil ha sido una pionera y un referente en los estudios sobre el exilio republicano de 1939, tema en el que se inició en los años 1980 cuando se hizo cargo de la catalogación del archivo del gobierno republicano en el exilio. Su labor en este campo se ha centrado no solo en la publicación de numerosas investigaciones, para las cuales los testimonios orales han sido su principal fuente de estudio, sino también en la organización de reuniones científicas sobre el tema y en una amplia labor de difusión a través de exposiciones en las que ha prestado una especial atención a las consecuencias del exilio para la infancia. Desde que realizara su tesis doctoral sobre la política educativa y cultural del franquismo durante la guerra civil, ha seguido prestando atención al tema de la educación, lo cual se ha reflejado también en muchas de las tesis doctorales que ha dirigido sobre temas histórico-educativos.

Alicia Alted inició sus estudios en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 1970-1971, y obtuvo la licenciatura en Geografía e Historia (Sección de Historia Contemporánea) en junio de 1975. De aquellos años guarda un especial recuerdo del profesor José María Jover, al que considera un gran maestro. En 1977-1978 hizo los cursos de doctorado, en los que tuvo como profesoras a María Victoria López Cordón y a Carmen García Nieto, de las que afirma que le encantaron «por su sensibilidad como mujeres y por su valía como investigadoras». Su primera publicación tuvo su origen en el trabajo de curso que hizo con la profesora López Cordón, un estudio en torno un periódico del siglo XVIII: *El Apologista Universal*. Con Carmen García Nieto empezó su formación en el ámbito de la recogida y utilización del testimonio oral como fuente para la investigación histórica.

Inició su carrera docente en 1975, en los Institutos Politécnicos de Formación Profesional «Juan de la Cierva» y «Vallecas I» de Madrid, trabajo que simultaneó con una beca de Formación de Personal Investigador que obtuvo en 1979 para realizar su tesis doctoral en la UNED. En 1982 pidió la excedencia en la Enseñanza Media y pasó a la UNED como Profesora Ayudante. En 1983 defendió su tesis titulada *Política educativa y cultural del nuevo Estado durante la guerra civil española, 1936-1939. El Ministerio de Educación Nacional y sus antecedentes*, publicada por el Ministerio de Cultura en 1984. En 1986 aprobó la oposición de Profesora Titular en el departamento de Historia Contemporánea.

nea de la UNED, dirigido a la sazón por el profesor Javier Tusell, y en 2011 accedió a una cátedra en el mismo departamento.

Su memoria de licenciatura versó sobre la figura de Pedro Sainz Rodríguez, que luego estudiaría en profundidad en su tesis doctoral. Fue un trabajo que formó parte de una iniciativa surgida entonces en el departamento de Bibliografía de la Universidad Complutense, referida al estudio de la labor llevada a cabo por catedráticos ya jubilados que habían pertenecido a dicho departamento, entre los que figuraba Pedro Sainz Rodríguez. Esta investigación (*Biobibliografía crítica de Pedro Sainz Rodríguez*, 1977) le permitió conocer y trabajar sobre la personalidad y la obra de un hombre que tuvo un significativo protagonismo en la historia española reciente. Le conoció personalmente en 1977 y, desde ese año hasta su muerte, en diciembre de 1986, mantuvo un trato continuado con él y pudo consultar libremente el espléndido archivo y biblioteca que conservaba en su casa del Parque de las Avenidas en Madrid, así como en la casa de Consuelo Gil Roësset, en la madrileña plaza del Cordón.

Explica Alicia Altred que cuando estudió en la universidad la historia contemporánea de España nunca llegó a la guerra civil, y por supuesto no estudió nada del franquismo ni del exilio. Concluyó sus estudios, pues, con grandes lagunas sobre aspectos del pasado inmediato, lo que le llevó a orientar sus estudios hacia esos temas. La historiadora Carmen García Nieto la puso en contacto indirecto con Manuel Tuñón de Lara, de quien ella hablaba muchas veces en su curso de doctorado, valorando la importancia de los famosos Coloquios de Historia Contemporánea de España que Tuñón organizó entre 1970 y 1980 en la Universidad de Pau. Tiempo después Alicia Altred pudo conocer personalmente a Tuñón de Lara, que estuvo como miembro del tribunal de su oposición a la plaza de Profesora Titular. Asistió a los coloquios que Tuñón organizó en Madrid, Segovia y Cuenca cuando regresó a España y después coincidieron en diversas actividades que se organizaron en esos años.

Según relata Alicia Altred, nunca se sintió atraída por la historia política basada en acontecimientos, porque lo que le interesaban eran las personas, el trasfondo de sus actuaciones, las cuestiones sociales y culturales, los aspectos de la vida cotidiana, todo ello desde una perspec-

tiva interdisciplinar, en la línea de lo que abogaba la escuela historiográfica de *Annales*, en boga en esos años. Se interesó también por la situación de la mujer y lo que supuso de retroceso el Franquismo, en relación con lo conseguido durante la República. En este sentido, una de sus líneas de investigación se ha centrado en diferentes aspectos de la educación y promoción social de la mujer en los años de 1939 a 1975. Tuvo la oportunidad de conocer a Pilar Primo de Rivera y a otras mujeres, delegadas nacionales de la Sección Femenina, a las que pudo entrevistar.



Alicia Alted, 2018

Tus tesis de licenciatura y doctorado trataron sobre la figura de Pedro Sainz Rodríguez, quien fuera primer Ministro de Educación del régimen de Franco, ya en el gobierno de Burgos. ¿Cómo llegaste al estudio de este personaje?

En mi casa nunca se había hablado sobre la guerra civil, y por supuesto nunca se hablaba del exilio ni de política. Como la guerra civil es algo que afectó a todas las familias y estuvieron implicadas personas de los dos bandos contendientes, entonces te explicas esos silencios. Luego, de mayores, mis padres sí nos contaron a mi hermano y a mí las diferentes versiones de la guerra, pero cuando ya teníamos una madurez que nos permitió comprender el porqué de determinadas actuaciones de miembros de las diferentes familias.

Por otra parte, en las asignaturas de la carrera nunca llegamos hasta la guerra civil y tampoco habíamos estudiado el franquismo, que se sentía como una etapa muy cercana. Eran los años finales de la dictadura, terminé la licenciatura en junio de 1975, todavía estaba Franco vivo. Sentía un gran interés por el tema de la guerra y por ese periodo de la historia. Además, en la Universidad del 70 al 75 fueron años muy convulsos, siempre había asambleas, había mucha efervescencia estudiantil y cultural de todo tipo. Entonces uno mismo se preguntaba el porqué de esas situaciones, y es lo que me llevó a interesarme por esa parte de la historia de España que nos afectaba de una manera muy directa y cercana.

Tuve una oportunidad muy buena para ello cuando entré en contacto con el departamento de Bibliografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense, que dirigía entonces el profesor Simón Díaz, que era también director del Instituto de Estudios Madrileños en esos momentos. Me ofrecieron la posibilidad de hacer una tesis de licenciatura sobre Pedro Sainz Rodríguez, un personaje que había sido catedrático de Bibliografía en los años 30 en la entonces Universidad Central. En el departamento se estaban haciendo unos esbozos biográficos de los distintos catedráticos que habían pasado por allí. Pero este personaje tenía una relevancia política, no era simplemente un bibliógrafo o un erudito, sino que a la vez había tenido una presencia en la vida pública española reciente, había sido el primer Ministro de Educación en el Gobierno de Burgos y luego también tuvo relación con Don Juan y había tenido un papel preponderante en el exilio monárquico. Tenía una faceta política,

y por eso pensaron que un historiador o una historiadora era la persona idónea para hacer una bio-bibliografía de Pedro Sainz Rodríguez. En esos momentos estaba dando clase en formación profesional, pero tenía claro que mi objetivo era la universidad, que me gustaba mucho la investigación, y agradecí que confiaran en mí para hacer esa biografía.

Me pusieron en contacto con Pedro Sainz Rodríguez con el fin de que pudiera tener más facilidad para consultar la documentación que precisara. Esa documentación estaba una parte en su domicilio particular y otra en la Fundación Universitaria Española, de la que él era uno de los socios fundadores y en la que estaba como patrono. Fue en 1977 cuando me citó en su casa del Parque de las Avenidas. Recuerdo que me recibió, como luego me recibiría siempre, con un batín, no sé si era de terciopelo. Era una persona que tenía una gran presencia, muy bajito, muy grueso, muy simpático. Verdaderamente me quedé muy asombrada, porque yo tenía 24 años y no pensaba que él tendría mucha confianza en mis capacidades. Sin embargo, cuando me vio lo primero que hizo fue acogerme con una gran simpatía. Me enseñó la inmensa biblioteca que tenía en su casa, llena también de ficheros y de papeles, y me ofreció la posibilidad de trabajar allí libremente. El que una persona con esa trayectoria y con esa formación me diera de entrada esa confianza fue algo verdaderamente asombroso, y pensé que tenía que aprovechar esa circunstancia. Entonces empecé a ir a su casa; él estaba trabajando en su despacho y en la parte de la derecha había puesto una mesa pequeñita para mí. Empecé a trabajar allí y también en la Fundación, donde estaba la otra parte de sus fondos. Charlábamos, era un personaje muy cercano, me contaba muchas anécdotas; yo le preguntaba cuando tenía dudas con los papeles, cuando había algo que no entendía. Aparte de esa relación de afectividad profesional, empecé a entender muchas cosas que de otra manera no hubiera podido conocer.

Aunque con el profesor José María Jover me había formado en una determinada línea en la Facultad, debo reconocer que Sainz Rodríguez también contribuyó a mi formación en cuanto a la erudición, en cuanto a la necesidad de indagar hasta el fondo de las cosas. Él era tremendamente erudito, un bibliógrafo y un bibliófilo a la vez. Ese rigor en cuanto a las referencias, en cuanto a la necesidad de buscar el porqué de las cosas, todo eso me lo fue transmitiendo. Fue una persona que contribuyó enormemente a mi formación profesional como investigadora, y es una cosa que tengo que agradecerle.

No quiero dejar de mencionar que don Pedro tenía entonces una gran amistad de años atrás con Consuelo Gil Roësset, quien en esos momentos le ayudaba mucho actuando un poco como su secretaria. Consuelo Gil era una señora con un gran encanto y había tenido una trayectoria interesante, había sido editora de publicaciones femeninas, entre ellas de la revista *Chicas*. Tenía en su casa de la Plaza del Cordón de Madrid una parte del archivo de Pedro Sainz Rodríguez, y también a mí me ayudaba mucho. En su casa había carpetas y más carpetas donde se conservaba el inmenso y riquísimo epistolario de Sainz Rodríguez. Les traté mucho a los dos y conservo un recuerdo muy grato de ambos.



Fotografía dedicada por Pedro Sainz Rodríguez a Alicia Alted, con motivo de la defensa de su tesis doctoral, 1983

Cuéntanos algo más sobre la figura y la trayectoria de Sainz Rodríguez

La figura de don Pedro es una figura muy controvertida y, como tantos personajes de la Historia, poco conocida y que merecería tener una mayor presencia. Es una figura muy poliédrica, un personaje que siempre fue coherente consigo mismo y con sus propias ideas. En un momento determinado, por las circunstancias históricas de la España de los años 30 y la Europa de entreguerras, sufrió un proceso de radicalización, pero luego volvió otra vez a sus ideas, a su conservadurismo tradicional, católico, pero de corte bastante liberal, y no es una contradicción, aunque pueda parecerlo. Era un personaje al que por su formación y por sus antecedentes familiares se le podría encuadrar dentro de una derecha conservadora y profundamente católica. En los años 20 y 30 se codeó con toda la intelectualidad de las que llamamos generación del 98 y generación del 14; tenía relaciones y amistades con personajes con los que realmente se llevaba muy bien. Ya empezó a tener una relevancia política durante la dictadura de Primo de Rivera cuando contestó la política educativa que trataba de sacar adelante Eduardo Callejo, y luego tuvo también una importante participación en los aspectos no solo intelectuales sino también educativos del segundo bienio republicano a través de su amigo Filiberto Villalobos.

En los años de la República, Pedro Sainz Rodríguez se alió al grupo de intelectuales de *Acción Española*, que estaba muy en contacto con *L'Action Française* de Charles Maurras. También en un momento determinado tuvo contactos con la Italia de Mussolini, en los años 34 y 35, y estaba claramente posicionado, como otros intelectuales se habían posicionado en otras posturas políticas. Cuando se produjo el alzamiento obviamente Sainz Rodríguez tenía claro del lado del que estaba. Era muy amigo de Pemán y colaboró con él cuando este fue nombrado presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado. Sainz Rodríguez tenía muy buenas relaciones con el Vaticano y esa componente católica tan fuerte suya fue uno de los factores fundamentales para que se le nombrara ministro de Educación Nacional en el primer gobierno de Burgos. Cuando estaba trabajando en la tesis de licenciatura me di cuenta de la importancia que tenía su labor como ministro y me di cuenta también de que eso no estaba estudiado. Entonces decidí que en la tesis doctoral quería estudiar esa etapa, con esa documentación y con otra que había en la sección de educación del Archivo General de la Administración.

Lo que es cierto es que Pedro Sainz Rodríguez era fiel a sus principios. Pensaba que Franco iba a restaurar la monarquía de Don Juan; era bastante contrario a los alemanes y no le gustaba para nada la forma de actuar de los falangistas. Él más bien estaba muy vinculado a Gentile y a todo el grupo de intelectuales italianos, así como a la derecha conservadora francesa. Cuando terminó la guerra fue depuesto de forma fulminante en abril de 1939 por sus pretensiones monárquicas, y desde esa fecha hasta 1942 estuvo conspirando con el grupo de militares y de monárquicos que estaban en el interior. Con la conspiración del 42 algunos de ellos fueron a la cárcel y otros se exiliaron. Sainz Rodríguez se exilió a Portugal y estableció su residencia en Estoril hasta el año 1969, en que regresó otra vez a España. Formó parte del consejo privado de Don Juan y tuvo una activa participación política en muchas de las gestiones que se llevaron a cabo desde Estoril y en los contactos de los monárquicos con los socialistas. Pedro Sainz Rodríguez movió muchos hilos en el exilio, es una faceta que quizás tendría que estudiarse más. Yo no la pude trabajar en profundidad, quedarían muchas cosas todavía por conocer. Luego ya regresó a España y podemos decir que otra vez volvió a su propio ser, ese liberal conservador que se codeaba con personas de distinto signo y monárquico hasta la médula toda su vida, profundamente católico, con esas contradicciones que tiene el sentir católico español. Estaba vinculado muy estrechamente a la Fundación Universitaria Española y continuó con su labor de erudición y de escritura.

Realmente es un personaje que merece la pena conocerse, porque, aunque tuvo ese momento en que apoyó claramente a la dictadura, tenía sin embargo un poso liberal. Hay cartas en su inmensa e ingente correspondencia que nos evidencian cómo durante la guerra era consciente de las tropelías que se estaban cometiendo, y que de alguna forma había que parar. Una guerra civil hace que aflore lo más terrible del ser humano, pero eso no debería haber pasado. Entonces es un personaje con luces y con sombras, y hay que valorarlo así; hay que tratar de ver toda la trayectoria de un personaje y no sólo un determinado momento de su vida, y entonces se le puede entender.

A principios de los años ochenta estabas como becaria de la Fundación Universitaria Española, de la que era patrono y director cultural Pedro Sainz Rodríguez. En aquellos años se depositó allí el archivo del gobierno de la República española en el exilio y tuviste ocasión de formar

parte de un equipo de investigadores que se dedicó a inventariar y estudiar ese material. ¿Cómo llegó ese archivo a esa institución?

En marzo de 1977 habían cancelado sus relaciones diplomáticas con el Gobierno de la República española en el exilio los dos únicos países que mantenían ese reconocimiento desde 1945: México y Yugoslavia. En esos momentos los papeles del archivo se encontraban en muy malas condiciones y repartidos en la última sede del gobierno en Boulogne-Billancourt, cerca de París, y en los sótanos de la embajada de Yugoslavia en París. Cuando se cancelaron las relaciones con este país, un refugiado español ofreció la planta alta de su casa en Mont-Morency para guardar de manera provisional esa parte de la documentación. Ante esta situación fue esencial la actuación de José Antonio Ferrer Benimeli, especialista en la masonería y que tenía muy buena relación con los últimos presidentes de la República y del Gobierno en el exilio, José Maldonado y Fernando Valera. Ferrer Benimeli ofreció a Valera la posibilidad de trasladar todo el Archivo a la Fundación Universitaria Española. El acuerdo se firmó en París en enero de 1978, entre Pedro Sainz Rodríguez y José Maldonado.

En el momento en el que se firmó el documento los papeles del archivo se encontraban en una situación crítica. Tras las elecciones de junio de 1977, a las que no pudieron concurrir los partidos republicanos porque no habían sido legalizados, Maldonado y Valera habían decidido poner fin a la legitimidad institucional que habían encarnado las instituciones republicanas reconstituidas en México en agosto de 1945. Esto agravó el problema de qué hacer con los papeles. Ambos tenían algo claro, y era que no querían que volvieran a una institución estatal española porque el gobierno español de la época no había querido reconocer a los partidos republicanos, como ya he dicho. Pero tampoco tenían ninguna institución en ese momento que pudiera acoger esos papeles y se iban a perder. Entonces es cuando, gracias a esas gestiones de Ferrer Benimeli, se llegó al acuerdo. Resulta curioso que el archivo acabara en una Fundación creada en 1949 como entidad benéfico-docente, con una clara orientación monárquica y conservadora. Realmente las personas son las que van dando su impronta a las instituciones y eso nos ayuda a entender por qué se pudieron poner de acuerdo políticos e intelectuales de orientación ideológica muy diversa, pero de gran valía personal y muy liberales al margen de sus creencias.

En lo que a mí respecta, había entrado a trabajar en la Fundación como becaria en 1976 para desarrollar tareas de catalogación bibliográfica vinculadas al Seminario Menéndez Pelayo que dirigía el profesor José Simón Díaz. Había colaborado en la elaboración de unos Índices de la obra de Bartolomé José Gallardo *Ensayo de una biblioteca española de libros raros y curiosos*, y cuando llegó el archivo de la República estaba terminando la clasificación y organización del archivo del jesuita Félix González Olmedo.

Cuando llegó el archivo manifesté mi deseo de entrar en el equipo de catalogación del mismo. Integraba el archivo la documentación generada por la gestión del Gobierno desde su traslado a París a principios de 1946 hasta la disolución de las instituciones en 1977. A estos papeles que constituían el llamado fondo París, se le agregaron otros dos fondos procedentes de Chile y de México. La documentación llegó a la Fundación entre 1979 y 1980. En 1981 se formó el equipo de trabajo para empezar su catalogación gracias a una ayuda recibida del Comité Conjunto Hispano-Norteamericano para Asuntos Educativos y Culturales. Estuvimos durante tres años catalogando una parte del fondo México y el fondo Chile. Pero claro, el grueso de la documentación lo constituía el fondo París, que eran 1.046 cajas. La documentación había llegado en sacos, literalmente en sacos, y lo primero que hubo que hacer fue coger los papeles y meterlos en cajas. Conforme cogíamos un bloque de papeles lo metíamos en una caja; la documentación estaba totalmente desordenada, desorganizada. El equipo estuvo catalogando hasta 1983.

Al terminarse la ayuda financiera y dispersarse varios miembros del equipo, me quedé sola y durante diez años trabajé en el inventariado del fondo París, que recogí luego en un libro que publicó la Fundación; en la introducción explico todo el proceso de cómo llegó el archivo allí y curiosamente el prólogo me lo escribió Juan Marichal. Cuando fui a pedir a Marichal que me escribiera el prólogo, me dijo: «Sí, pero Usted explíqueme cómo se pudieron poner de acuerdo y cómo llegó el archivo a la Fundación». Entonces le pedí que leyera la introducción porque estaba segura que cuando conociera las circunstancias, lo iba a entender. Fue muy amable. Y no quiero olvidarme de una gran archivera y luego amiga, Vicenta Cortés, que me ayudó mucho en el proceso de inventariado.

Afortunadamente, y al margen de temas ideológicos, en la Fundación acogieron el archivo, se ha podido introducir dentro del sistema de PARES¹, se conserva y ha estado allí desde entonces a disposición de los investigadores. Claro, la Fundación era una institución monárquica y al principio el archivo de la República resultaba para algunos patronos algo incómodo: «Vaya cosa que nos legó Pedro Sainz Rodríguez». Pero no dejaba de ser un archivo, y había habido un acuerdo legal entre tres hombres públicos de hondas convicciones: en un caso monárquico alfonsino, luego juanista, conservador y profundamente católico; en el otro, dos republicanos laicos, liberales y, en lo que respecta a Valera, eminente masón. Todo un ejemplo para la Historia.

Este trabajo de catalogación del fondo París lo hiciste cuándo ya habías terminado la tesis doctoral. ¿Fue este el inicio de tu interés por el estudio de la guerra civil española y el exilio?

La tesis la defendí en 1983, pero dos años antes, en 1981, la Fundación me había publicado mi primer libro, *La revista «Filosofía y Letras»*, en el que no sólo me ceñía al estudio de esa publicación, en la que había participado Sainz Rodríguez, sino que también, al hilo de la misma, estudié la vida universitaria de las primeras décadas del siglo xx, en particular en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Disfruté mucho escribiéndolo, dediqué un capítulo a la participación femenina en la revista que me sirvió para acercarme a la figura de Emilia Pardo Bazán, e incluí un capítulo final en el que entrevistaba a tres de sus colaboradores: el propio Sainz Rodríguez, Luis Morales Oliver y Florencio Porpeta Clérigo.

En 1982 me incorporé como profesora ayudante al departamento de Historia Contemporánea de la UNED. En la Fundación continué inventariando el fondo París del archivo de la República y fue a partir de esos años cuando empecé a tomar contacto con republicanos históricos y cuando comencé a meterme de lleno en el tema del exilio. Como siempre pasa, conforme más ahondaba, más facetas nuevas descubría. Es cuando empecé a estudiarlo de forma seria.

¹ PARES es el Portal de Archivos Españoles, del Ministerio de Cultura, accesible en <http://pares.mcu.es/>

El primer republicano al que entrevisté fue el último presidente del gobierno de la República en el exilio, José Maldonado. En marzo de 1984 me desplazé a Oviedo en una primera toma de contacto y en mayo fui para hacerle una larga entrevista que se publicó en los *Cuadernos Republicanos* del CIERE, institución con la que había empezado a colaborar.² Maldonado era un hombre muy de orden, tremendamente cortés y amable, en la línea de una burguesía de clase media, liberal, no creyente, pero muy respetuoso con los «convencionalismos» (como decía) religiosos... Otra buena experiencia; siempre he procurado enriquecerme y aprender de todo lo que las personas han podido transmitirme, sin olvidar mi función como historiadora, claro.

Después conocí y entrevisté a otros republicanos. En 1987 tomé contacto con Andrés Cecilio Márquez, miembro de la Comisión Ejecutiva Nacional de ARDE.³ Con él y su mujer mantuve una buena amistad y me introdujo en la tertulia que compartía con otros republicanos que habían vivido en el «exilio interior». Me transmitieron su modo de pensar y de sentir y me ayudaron mucho en mis trabajos. No puedo olvidarme de una bellísima persona, Virgilio Botella Pastor, hijo del que fuera ministro de Justicia durante dos escasos meses en 1933, Juan Botella Asensi. Conocí personalmente a Virgilio Botella y a su mujer, Dolores Fernández, en su domicilio en Gijón en octubre de 1996. Me acogieron en su casa, pasé con ellos un largo fin de semana, entrevisté a Virgilio Botella y cuando me despedí, me entregó un manuscrito inédito con el ruego de que intentara publicarlo. Eran sus *Entre memorias. Las finanzas del Gobierno Republicano español en el exilio*. Cuando le conocí, estaba ya enfermo y murió tres meses después. Tras muchos avatares, conseguí que se publicaran sus *Entre Memorias* en 2002 gracias al apoyo de un especialista del exilio literario y amigo como es Manuel Aznar Soler.

En definitiva, fue la llegada del archivo a la Fundación Universitaria Española lo que hizo que empezara a adentrarme en el tema del exilio, primero a través del republicanismo histórico. Luego ya vi que el exilio

² CIERE: Centro de Investigación y Estudios Republicanos, <http://www.ciere.org/>

³ Acción Republicana Democrática Española (ARDE), fue un partido político creado en el exilio, resultado de la fusión de los dos partidos republicanos históricos, Unión Republicana e Izquierda Republicana.

era mucho más que eso; los republicanos y las instituciones republicanas eran una parte de la historia del exilio. Empecé a hacerme preguntas sobre quiénes eran los exiliados, por qué habían tenido que ir a los diferentes países, de qué manera habían ido. Entonces fui ampliando el espectro de mis intereses sobre el tema.

En el año 1988 coordinaste junto con el profesor Javier Tusell un importante congreso internacional sobre «La oposición al régimen de Franco», que se celebró en la UNED y que tuvo una amplia resonancia en aquellos años. Esta fue seguramente una ocasión para que tomaras contacto con los investigadores que en Francia se interesaban por el exilio republicano español y para establecer contactos con exilados españoles en el país vecino. Cuéntanos un poco de todas esas experiencias.

En esos años seguía con el inventariado del archivo y hablaba de vez en cuando con Javier Tusell de los avances en mis investigaciones sobre el exilio y de los contactos que estaba teniendo con exiliados. En un momento dado me comentó que debíamos organizar un gran congreso internacional sobre la oposición al franquismo, tanto en el exilio como en el interior. El congreso tuvo lugar en octubre de 1988 y creo que tuvo un carácter pionero muy importante, que luego abriría la puerta a otros congresos académicos sobre la oposición interior y el exilio. Se acompañó de actividades culturales, entre ellas una muy buena exposición, y tuvo una amplísima representación de historiadores y de protagonistas, con una verdadera vertiente internacional. Vinieron muchos hispanistas que estaban trabajando no solo el tema de la oposición al franquismo, sino también aspectos de la Transición que ya se estaba empezando a trabajar.

Para mí fue toda una experiencia que me permitió tomar contacto con personas de la oposición interior y del exilio con los que luego trabajé, así como con historiadores ya consagrados o con jóvenes historiadores que empezaban a investigar sobre estos temas. En una misma mesa tuvimos a Manuel Tuñón de Lara y a Jorge Semprún y coincidí con José Luis Abellán, Juan José Linz, Santos Juliá, Elena Hernández Sandoica, Giuliana Di Febo, María Fernanda Mancebo, Anna Caballé, Maryse Bertrand de Muñoz, Jordi Planes, Carlos y José Martínez Cobo, Francisco Giral, Manuel Andujar... La lista de participantes es amplísima, remito a los tres gruesos volúmenes de actas que se publicaron.



Congreso Internacional sobre *La oposición al régimen de Franco*, organizado por el departamento de Historia Contemporánea de la UNED, Madrid, octubre de 1988. De izquierda a derecha, Jorge Semprún, Javier Tusell, Manuel Tuñón de Lara y Alicia Alted.

Estos macrocongresos dan mucho trabajo, pero merecían la pena. Volví a caer en la tentación de dirigir la organización de este tipo de jornadas en dos ocasiones más. En 1999, con ocasión del sesenta aniversario del inicio del exilio de 1939, coordiné, en el marco de la convocatoria de Congreso Plural que hizo Manuel Aznar y su Grupo de Estudios del Exilio Literario (GEXEL), un congreso sobre *La cultura del exilio republicano español de 1939*, que se celebró en la UNED en Madrid, la Universidad de Alcalá y la Universidad de Castilla La Mancha en Toledo. El cartel anunciador del congreso era una reproducción de un *guache* sobre cartón que nos pintó *ex profeso* Eugenio F. Granell y que su autor donó a la Universidad de Castilla La Mancha, donde confío se conserve.

La segunda ocasión fue en 2009 con motivo del setenta aniversario del inicio del exilio, cuando asumí la dirección de una serie de actos que organizó la UNED con la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. Colaboraron muchas instituciones y personas y organizamos actividades múltiples en París y varios lugares del sur de Francia, Ginebra, Buenos Aires y Rosario, Montevideo y México. Fue una experiencia fantástica por las personas que participaron y por todo lo que hicimos.

Recuerdo un recital de música de Amancio Prada en el Anfiteatro Richelieu de La Sorbona sobre *Poemas del Exilio y la Distancia*, una ruta del exilio que me llevó al descubrimiento de la maternidad de Elna, la mesa redonda con niños de la guerra que se celebró en el Palacio de la Legislatura de Buenos Aires... Fue todo un lujo, de verdad, y la gente se volcó, pero también resultó agotador.

Volviendo al congreso de 1988, considero que fue muy relevante tanto desde el punto de vista de los historiadores como de los testigos que habían vivido esos acontecimientos de la guerra y del exilio. En esos años ochenta todavía quedaban vivas muchas personas de primera generación que habían vivido la guerra y las primeras décadas de oposición interior y de exilio. Además, era de las primeras veces que se confrontaban las opiniones de los testigos y su propia vivencia personal de los hechos que habían protagonizado o habían vivido, con el estudio y los análisis de los historiadores. Luego esto se haría en todos los grandes congresos sobre la oposición en el interior y en el exilio, pero pienso que este fue el primer gran congreso en donde protagonistas e historiadores confrontaron sus vivencias y análisis sobre la realidad de lo que se estaba hablando.

Al congreso vinieron algunos profesores que estaban trabajando el exilio en Francia y entablé contacto con una persona que ejercería una gran influencia en mí como fue Lucienne Domergue. Era una hispanista que vivía en Toulouse, una gran estudiosa del siglo XVIII español, pero a la vez había tomado contacto en los años cincuenta, cuando estaba estudiando la carrera, con los anarquistas que vivían en Toulouse y su región. Entonces se había sentido muy atraída por todo lo que hacían, por la historia de esos anarquistas que vivían allí, también de los socialistas. Ambos colectivos tenían una fuerte presencia en Toulouse, menos numeroso era el comunista, y los republicanos tenían una presencia testimonial. Lucienne empezó a recoger ya en los años setenta testimonios y documentación de los anarquistas y se convirtió en la, a mi juicio, mejor especialista sobre las manifestaciones culturales de los anarcosindicalistas en el sur de Francia.

Tres años después, en 1991, se celebraron tres congresos en Salamanca, París y Turín sobre migración y exilio de españoles e italianos en Francia entre 1936 y 1946. Esto me permitió afianzar las relaciones con historiadores franceses que llevaban trabajando desde hacía años estos temas, en

particular con el grupo de Toulouse. Y fue con Lucienne Domergue, Jean Pierre Amalric, Pierre Laborie y Antonio Risco con quienes diseñé un proyecto para la realización de un documental sobre lo exiliados españoles en el Mediodía de Francia. La producción del documental nos permitió recoger un estupendo banco de documentos visuales, gráficos y testimonios. Filmamos lugares que ya no existen, como la sede del Partido Socialista y donde se reunían los socialistas en la rue Belfort de Toulouse. Por ejemplo, el librero Antonio Soriano nos acompañó para enseñarnos los distintos lugares de memoria de Toulouse, lo fuimos grabando y luego le entrevistamos en el famoso Hotel du Balcon donde se alojó Saint-Exupéry.

El documental se editó por la UNED en dos partes en 1996, y el libro en 1999. En ambos se recogía la presencia de los exiliados españoles en Toulouse y su región. En 2003 hicimos una traducción al español editada por la UNED y la Universidad de Toulouse. A raíz de entonces, Lucienne y yo pensamos en escribir un libro que recogiera la riqueza de las manifestaciones culturales y artísticas de los anarcosindicalistas en el sur de Francia. Empezamos a trabajar en el mismo y por diversos motivos se fue retrasando. En 2007 Lucienne falleció de manera repentina, su parte la tenía casi terminada, continué trabajando y en esta tarea me ayudaron mucho los amigos anarquistas de Toulouse. Se editó en 2012.

Tus investigaciones se han basado en buena parte en testimonios orales, lo cual te ha hecho profundizar en las cuestiones metodológicas que afectan al trabajo con este tipo de fuentes ¿Podrías ampliarnos un poco tu experiencia en este campo, y su importancia en particular para el estudio del exilio republicano?

Como ya señalé, en este campo me formé con Carmen García Nieto; me considero discípula de ella, establecimos una amistad muy entrañable hasta que falleció. Prácticamente desde 1977 empecé a hacer entrevistas orales. Mi primer libro sobre la *Revista de Filosofía y Letras* ya incluyó una parte de entrevista oral, e hice una larga entrevista a Pedro Sainz Rodríguez que reproduce en la tesis doctoral. Pero cuando empecé con el tema del exilio es cuando realmente vi la necesidad de recoger testimonios orales, porque había muchísimos aspectos para los cuales la fuente oral resultaba muy importante, en gran medida porque había documentación que estaba inaccesible, se había perdido, o bien estaba incompleta, como siempre pasa.



Reunión del Seminario de Fuentes Orales dirigido por Carmen García Nieto, en la que aparecen Carmen García Nieto (a la izquierda de la imagen) y Alicia Alted (a la derecha de la imagen). Junio de 1995.

La fuente oral la utilicé muchísimo para todos los estudios que luego publiqué sobre los republicanos del interior, para perfilar mejor cómo veían los propios republicanos la reconstitución de las instituciones de la República en el exilio. Desde ahí me fui a trabajar con el colectivo de los exiliados en Francia para hacer los documentales, y fui ampliando más el marco. En Francia había que recoger las experiencias de los anarquistas y de los socialistas, y trabajamos muchísimo con la fuente oral. Casi siempre solía alojarme en casa de los propios exiliados o de amigos hispanistas y esto suponía un enriquecimiento complementario. Recuerdo cuando estuve en casa de la anarquista Pepita Carpena en Marsella y dormía en la habitación donde tenían la biblioteca, una maravilla. O también cuando tomé en casa de Dolores Marín en Toulouse una estupenda tortilla de patata; fui con María Batet, amiga y secretaria de Federica Montseny, y desde allí llamamos a Federica que estaba en una residencia y pude hablar con ella por teléfono. Para una historiadora esto es algo verdaderamente importante.



En la sede de los exiliados anarquistas en la rue Belfort de Toulouse. De izquierda a derecha, Alicia Alted, María Batet, Lucienne Domerge, Gladis Samitier y Placer Thibon, 1999 (?).

En México era otro tipo de exilio; por ejemplo, tuve la ocasión de conocer a Manuel Andújar, hice un trabajo sobre la revista *Las Españas* que él junto con otros exiliados dirigió. Le hice una larguísima entrevista y le visité en su casa. También tuve una buena amistad con Conchita Ruiz-Funes; me hablaba siempre del importante papel desempeñado por las mujeres para facilitar los procesos de integración. En mis constantes búsquedas seguí ampliando el marco geográfico para una comprensión mejor de todo lo que fue el exilio; no quería centrarme en el exilio en Francia, el exilio en México, el exilio en Cuba o el exilio en el Norte de África, sino que quería tener la visión de conjunto del exilio. Y eso es lo que traté de hacer cuando la editorial Aguilar me lo pidió, en el libro *La voz de los vencidos* que se publicó en el 2005.



II Simposio Internacional de la Cultura y la Literatura Española en el Exilio, La Habana, 1998.

De izquierda a derecha, Rafael Medina (escritor), Miguel Terry Valdespina (periodista), Manuel Aznar Soler (catedrático de Filología Hispánica de la UAB), Omar Felipe Mauri (representante de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba), Alicia Alted Vigil; Roger González Martell (historiador e investigador literario de la Casa del Escritor Habanero de San Antonio de los Baños), Jorge Domingo Cuadrillero (investigador del Instituto de Literatura y Lingüística de La Habana).

Así pues, no sólo me interesaba el marco geográfico de los países de acogida, sino también los diferentes colectivos humanos y políticos, y esto me condujo al colectivo de los niños. Tuve ocasión de empezar a trabajar con ese colectivo en 1995, cuando entré en contacto con la Fundación Francisco Largo Caballero. Empecé a trabajar de una forma muy intensa con el testimonio, como ya lo había hecho antes. Y fue entonces cuando perfilé con más rigor la metodología y las técnicas de recogida del testimonio oral y su utilización como fuente en una investigación.

Para resumir brevemente, creo que el testimonio oral es una fuente básica para el estudio de la historia más reciente, de la llamada Historia del Tiempo Presente. Pero la fuente oral tiene que ser contrastada porque con ella estamos utilizando la memoria para reactualizar; es algo

que están creando en un momento determinado el testigo y el historiador, y hay que conocer los mecanismos de funcionamiento de la memoria: cómo se recuerda, cómo se olvida...

Por otra parte, no es lo mismo entrevistar a un dirigente político que ya ha repetido su discurso muchas veces y tiene elaborado lo que quiere decir, que a una persona de a pie que nos suele dibujar un entorno cotidiano que no se recoge en la documentación oficial. Esa historia que los historiadores recogemos, la tenemos que contrastar con otra documentación en la medida de lo posible, o bien la tenemos que contrastar con otras entrevistas para darnos cuenta de si los testimonios coinciden. Creo que no es exagerado considerar que mi recogida de testimonios y mi formación como historiadora que trabaja los testimonios discurrieron de manera paralela a la consolidación en nuestro país del testimonio oral como fuente y a la consolidación de la llamada historia oral, aunque no me gusta utilizar ese término. A finales de los años setenta no se consideraba para nada en el ámbito de la historiografía la utilización de los testimonios orales, incluso a los historiadores que trabajábamos con ellos se nos cuestionaba. Hoy en día la utilización del testimonio oral como fuente para la investigación es algo que está consolidado y que nadie discute. Todo ese proceso lo he ido viviendo a lo largo de mi propia trayectoria como investigadora.

Retomando el tema que mencionaste de los niños que fueron evacuados a la Unión Soviética y a México, me gustaría que nos hablaras ahora de los niños que se vieron involucrados en la tragedia de la guerra civil y el exilio, que es otro de los temas de investigación en los que has sido pionera.

Entré en contacto con el tema de los niños exiliados en la Unión Soviética cuando en 1995 desde la Fundación Largo Caballero, que ya sabían de los estudios que estaba llevando a cabo sobre el exilio, me pidieron hacer una exposición sobre el exilio de los niños que habían ido a la Unión Soviética; era una exposición itinerante, pequeña. Entonces empecé a trabajar en ello. Tenían bastante documentación porque habían ayudado mucho, cuando cayó el muro de Berlín, a los últimos retornados de después del año 1989. Tenían historias de vida y documentación que me ofrecieron y querían que las vivencias de este colectivo se conocieran. Entonces es cuando empecé a trabajar en esa

exposición, y pensé «esto es muy interesante, me gusta mucho el tema, vamos a intentar publicar un libro». Propuse hacer junto a la exposición el libro, me lo aprobaron y con otros dos investigadores, Encarna Nicolás y Roger González, empezamos a trabajar sobre los niños evacuados a la Unión Soviética, con documentación de archivo y sobre todo con testimonios orales que recogimos en diversos lugares de España, en Moscú y en La Habana. Estuvimos trabajando muy intensamente ese tema desde 1996 a 1999, en que publicamos el libro: *Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética. De la evacuación al retorno (1937-1999)*.

A título personal me interesaba mucho el tema de los niños y del impacto en ellos de la guerra civil española, de los conflictos bélicos en general. Pero empecé a interesarme muy especialmente por cómo habían vivido los niños la guerra a raíz de comenzar a entrevistar a los niños evacuados. Ya no eran niños, pero lo que les estábamos pidiendo era que recordaran desde un tiempo presente sus experiencias infantiles.

Después de haber hecho esa exposición y el libro, es cuando la Fundación Largo Caballero me propuso diseñar una gran exposición sobre el exilio de los niños en todos los países a los que fueron solos o con sus familias. La exposición la comisariamos Roger González, María José Millán y yo misma. Fue un proyecto francamente bonito en el que estuvimos trabajando bastante tiempo; recabamos documentación de archivos de varios países europeos y americanos y, como en otras ocasiones, colaboramos estrechamente con niños de la guerra que nos dieron sus testimonios y nos prestaron documentos personales para la exposición. Se inauguró en diciembre de 2003 en el Palacio Euskalduna de Bilbao y, tras varias itinerancias, se clausuró dos años después, en junio de 2005, en el Círculo de Bellas Artes de Madrid. Fue una exposición muy amplia y completa sobre el exilio de los niños en los diferentes países, entre ellos México. Abordamos la problemática de los niños de Morelia, con los que también entré en contacto y a algunos de ellos entrevisté. Sobre todo, me impresionó la entrevista que hice a Engracia Cañamares, una niña de Morelia. Pero se dio entonces una circunstancia que me hizo meterme más de lleno en el tema de los niños, y en un aspecto particular inherente a ellos, los dibujos.

Háblanos entonces ahora de los dibujos que hicieron los niños en las colonias escolares durante la guerra. ¿Cómo llegaste a esos dibujos?

Todo es como un ovillo de lana que se desenreda conforme vamos tirando del mismo. Estábamos trabajando sobre el exilio de los niños y me enteré de que en la Biblioteca Nacional había una colección de dibujos infantiles, que no estaban catalogados y eran inéditos porque se desconocía su existencia por los investigadores. Un día fui a la Sección de Bellas Artes de la Biblioteca y pedí consultar los dibujos. Por esa época había escrito ya algunos textos y estaba impartiendo conferencias sobre la incidencia de los conflictos bélicos en los niños. Estas conferencias las ilustraba con dibujos. Había utilizado documentación que me habían proporcionado en la sede de la UNESCO en Madrid, donde había ido a pedir dibujos de niños en conflictos bélicos actuales, sobre todo de la guerra de Yugoslavia. También había participado en un congreso en Italia sobre *Le Guerre dei Bambini*.

Estudiando los dibujos de la colección de la Biblioteca Nacional me di cuenta del interés que tenían. La colección se componía de 1.172 dibujos que fueron adquiridos en 1986 a un librero catalán. Era la colección más extensa de las que se tenían noticias de dibujos realizados por los niños en las colonias escolares durante la guerra civil. Las dos colecciones conocidas hasta ese momento y que se encontraban en instituciones públicas, eran los 617 dibujos conservados en la Universidad de California en San Diego, y los 153 de la Universidad de Columbia. El origen de las tres colecciones era el mismo, aunque en el caso de la colección de la Biblioteca Nacional, el librero al que se le compraron los dibujos no dijo por qué tenía en su poder esa importante colección.

Entonces propuse a la Biblioteca un proyecto de catalogación de esos dibujos y de organización de una exposición con una selección de los mismos. Lo aprobaron, y de la catalogación se encargaron Roger González y María José Millán con el asesoramiento y ayuda del personal de la Biblioteca. De manera paralela, los tres íbamos diseñando el proyecto expositivo que se hizo realidad en noviembre de 2006, cuando se inauguró la exposición en la Sala Hipóstila de la Biblioteca con el título *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños*.



Catálogo de la Exposición *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños* (portada). Madrid, Biblioteca Nacional, 2006.

A raíz de estudiar ese tema es cuando me apareció una figura muy importante, la de Alfred Brauner, el matrimonio Alfred y Franziska Brauner. Franziska había nacido en Viena y estudió medicina. Alfred había nacido en Francia, pero se había trasladado con su familia a Viena cuando tenía ocho años y se doctoró en Filosofía. Vinieron a España para trabajar con las Brigadas Internacionales, ella como médico y él como encargado de la inspección de los hogares infantiles sostenidos por las Brigadas. A Alfred Brauner le interesaban mucho los dibujos de los niños.

En los años de la guerra civil se utilizó el dibujo infantil como un elemento para la propaganda. Sabemos que la colección que catalogamos la integraban dibujos que se hacían encargados por miembros del gobierno republicano y por organizaciones de ayuda humanitaria, para luego venderse fuera y recaudar dinero para el sostenimiento de las colonias y de las escuelas. Pero Brauner traía otra mirada: más que su interés por que los niños dibujasen la guerra y la vida en las colonias, lo que quería conocer era cómo los niños podían asumir el trauma de la guerra a través del dibujo. Era la perspectiva de lo que se conocería como Arte-terapia, que luego él iba a trabajar a lo largo de toda su vida.

Cuando terminó la guerra civil, el matrimonio Brauner regresó a Francia llevando en sus maletas fotos de dibujos y copias de redacciones de niños. Durante la Segunda Guerra Mundial se ocuparon de niños judíos. Estas experiencias las recogió Alfred Brauner en un libro publicado en 1946 con el título de *Ces enfants ont vécu la guerre*.⁴ La mayor parte del material que se llevó el matrimonio Brauner de España se perdió. Con la pequeña parte que se salvó y recuperó de una manera un tanto fortuita, se hizo una exposición en Guadalajara, en paralelo a la de la Biblioteca Nacional, de la que fue comisaria Rose Duroux, hispanista y niña de la guerra, pues atravesó la frontera francesa en febrero de 1939 en brazos de su madre, y con la que me unía una gran amistad.

En la exposición de Guadalajara participé indirectamente. Realmente Rose llevó a cabo una investigación paralela a la que estábamos haciendo en la Biblioteca Nacional. Me di cuenta de que lo de Brauner tenía la entidad suficiente como para trabajarlo por separado; además los dibujos de Brauner no estaban dentro de la colección de la Biblioteca Nacional, era una colección que se conservaba en otro sitio. Pero la figura de Brauner aparecía de manera recurrente al catalogar y estudiar los dibujos de la Biblioteca. Entonces tomamos conciencia de la importancia que había tenido en el ámbito de los dibujos, y es cuando Rose se animó a estudiar el papel del matrimonio durante la guerra y montó una exposición muy interesante.⁵ Después siguió estudiando lo que a lo

⁴ Editions Sociales Françaises, 1946.

⁵ Rose Duroux, Guy Baudon y Luca Gaboardi, *Lo que yo he visto de la guerra: los dibujos infantiles de la colección Brauner, 1937-1938* (Guadalajara: Diputación Provincial de Guadalajara, Servicio de Cultura, 2006).



Alicia Alted, Rose Duroux y Teresa Valdehita, historiadora y directora del archivo de la UNED, diciembre de 2017

largo de la segunda mitad del siglo xx hicieron los Brauner para ayudar a niños víctimas de conflictos bélicos en distintas partes del mundo a través de los dibujos, y contribuyó a la puesta en marcha del proyecto EVE: *Enfance, Violence, Exil*, auspiciado por la Universidad de Clermont-Ferrand, en la que Rose había impartido docencia durante muchos años.

Otro tema para nosotros muy interesante, y que también has estudiado, es el de la maternidad de Elna, en Francia, donde nacieron tantos niños, hijos de refugiadas españolas de la guerra civil. ¿Podrías relatarnos algo sobre esta experiencia?

Ya he indicado cómo todo lo relativo a los niños me ha interesado desde que inicié mi carrera investigadora. Lo abordé en la tesis doctoral desde el punto de vista educativo y luego lo fui trabajando desde diferentes perspectivas y enfoques. En el año 2009 organizamos desde la UNED, como ya señalé también, una serie de actos conmemorativos del 70 aniversario del exilio. Uno de los aspectos que programamos fue algo que estaba impulsando mucho Mercedes Boixareu —entonces estaba ella como Vicerrectora de Extensión Cultural y yo estaba como Vicerrectora Adjunta de Relaciones Internacionales—, que eran las Rutas

Literarias. Concebimos una Ruta del Exilio y en el diseño de esa Ruta del Exilio es cuando descubrí la maternidad. Sinceramente reconozco que hasta entonces no había tenido conocimiento de su existencia. Fuimos a visitarla, establecimos contacto con el entonces alcalde, Nicolás García y su equipo, que habían llevado a cabo todo el proyecto de adquisición del castillo de Bardou donde se alojó la maternidad y estaban inmersos en el proceso de difusión y rehabilitación del mismo.

Pensamos en la posibilidad de colaborar con ellos. Para ello elaboramos un proyecto desde AEMIC, la Asociación para el Estudio de los Exilios y las Migraciones Ibéricas Contemporáneas que habíamos fundado en 1996 y de la que era en ese momento presidenta Dolores Fernández y yo estaba en la Junta Directiva. Era el año 2010 y AEMIC, junto con la UNED, donde estaba entonces la sede de la Asociación, y la alcaldía de Elna, presentó a Presidencia del Gobierno el proyecto para hacer una exposición, celebrar un seminario y elaborar un libro. Nos aprobaron el proyecto y nos pusimos manos a la obra.

La exposición la inauguramos en octubre de 2012 en el vestíbulo de la Biblioteca Central de la UNED y, en el marco de la misma se proyectó el documental que se había realizado también con este motivo: *La Maternidad Suiza de Elna, lugar de memoria y vida*. En este documental trazamos visualmente la historia de la Maternidad con la ayuda y testimonio de los «niños» que nacieron en ella, y detallamos el proceso de rehabilitación exterior del edificio que se estaba llevando a cabo. La exposición se llevó a diferentes lugares y se clausuró en junio del 2016 en la sede del Parlamento Europeo en Bruselas. En 2014 se editó por la UNED el libro donde se recogían las intervenciones del seminario y el documental.

Cuéntanos qué fue la maternidad de Elna, qué papel cumplió para el exilio.

El Servicio Civil Internacional Suizo era una de las diversas organizaciones humanitarias que vinieron a España durante la guerra con el objetivo de ayudar a la población civil y muy en particular a los niños. Cuando terminó la guerra los voluntarios del Servicio Civil Internacional, que en su mayor parte eran mujeres, marcharon otra vez a sus lugares de residencia. Ante la situación en la que estaban los exiliados españoles en los llamados campos de la playa en Francia, y dado que ya

se preveía que iba a desencadenarse una guerra en Europa, el Servicio Civil volvió a llamar a sus voluntarios para que vinieran a Francia a ayudar, primero a los españoles que estaban en los campos, y luego, cuando se desencadenó la Guerra Mundial a partir de septiembre de 1939, a toda la población posible que se encontraba en Francia en situación de desamparo. El cuartel general del Servicio Civil Internacional estuvo en Toulouse y centraron sus tareas, sobre todo en los primeros tiempos, en la ayuda a las mujeres embarazadas y a los niños que estaban en los campos. Los niños se morían, no tenían perspectiva de futuro ninguna.

Ante esa situación, el secretario general de lo que entonces se llamaba Ayuda Suiza a los niños víctimas de la guerra, Rodolfo Olgiati, encargó a Karl Ketterer y a varias voluntarias, entre ellas Elisabeth Eidenbenz, la posibilidad de alquilar un edificio en el sur de Francia, cerquita de los campos, donde se acogiera a mujeres embarazadas para que pudieran dar a luz en unas condiciones idóneas y estar allí los dos o tres primeros meses más críticos. Este es, pues, el origen de la maternidad. En un primer momento fueron acogidas mujeres españolas, pero luego empezaron a ir mujeres procedentes de otros países; hubo mujeres de hasta de 22 nacionalidades. A partir de 1942 se planteó un problema con el tema de los niños judíos, porque el gobierno suizo impuso el principio de la neutralidad y no quería indisponerse con el gobierno alemán. Sin embargo, en la maternidad de Elna se trató de proteger y de ayudar, no sin fuertes dificultades, a las mujeres judías, y nacieron allí sus hijos a los que incluso se les ponían nombres españoles para protegerles. La maternidad hizo una labor verdaderamente importante. Nacieron más de 600 niños y estuvo funcionando hasta la primavera de 1944, en que les avisaron que tenían que marcharse porque iba a ir la Gestapo; ya estaba el ejército alemán en retirada y les podía pasar cualquier cosa. Entonces huyeron y se establecieron en un edificio en Montagnac, y allí estuvieron hasta el año 46. Pero ya era otra cosa, realmente la maternidad en cuanto tal existió hasta abril de 1944.

También has estudiado otras instituciones de ayuda humanitaria durante conflictos bélicos, ¿no es cierto?

En realidad un tema te va llevando a otro. El contacto con la maternidad es lo que me llevó a querer estudiar más en profundidad cómo

había sido la labor de ayuda humanitaria no solo durante la guerra civil, sino también en los años de la Segunda Guerra Mundial en Francia. Eso es lo que me llevó a tomar contacto con una serie de investigadores a los que propuse la presentación de un proyecto de I+D sobre ayuda humanitaria en situación de conflicto bélico y en aspectos relacionados con este tema estamos trabajando desde 2014.

Esto nos lleva al final, porque lamentablemente no podemos extendernos más, pero quiero preguntarte por la creación en la UNED del Centro de Estudios de Migraciones y Exilios (CEME), que tiene su sede tanto en México como en Madrid. ¿Cómo surgió esta iniciativa y cuáles han sido sus logros más importantes?

El CEME fue una idea que vino a través de María Luisa Capella, hija de refugiados españoles en México donde había nacido. María Luisa estaba casada con el poeta Tomás Segovia y nos conocíamos desde hacía años. Ella tenía muy clara la idea de lo que debía ser ese centro. Empezamos a hablarlo a finales del 2009 cuando José Francisco Álvarez era vicerrector de Relaciones Internacionales e Institucionales y por mi parte estaba como vicerrectora adjunta en ese Vicerrectorado. Entre las dos diseñamos lo que podría ser ese Centro de Migraciones y Exilios. Lo presentamos al vicerrector y al entonces rector Juan Gimeno y les pareció bien. Se redactó un convenio de patrocinio del Centro por parte de la UNED y el Banco de Santander; se formó un patronato y se redactó el reglamento interno de funcionamiento. Del patronato formaba también parte el presidente del Ateneo Republicano Español de México, que en esos momentos era Carlos Vélez. La inauguración del Centro se hizo en la sede del Centro de la UNED en ciudad de México, un palacete precioso de la época del porfiriato, que acogió en el mismo edificio al CEME. Allí también se había ubicado la sede del Ateneo con su importante biblioteca y archivo.

La ayuda económica que recibimos nos permitió empezar a desarrollar toda una serie de actividades; la más importante ha sido consolidar el Certamen Internacional de Cine Documental sobre Migración y Exilio, el CEMEDOC, que este año ha celebrado su sexta edición y que ya tiene en México una presencia importante en el ámbito de los certámenes de documentales. Abrimos también una línea de publicaciones con la UNED y otras editoriales, como la colección de Clásicos de la Educa-



Ruta del Exilio, organizada por el Centro de Estudios de Migraciones y Exilios de la UNED en 2009. Frente al monumento al exilio aparecen de espaldas el poeta Tomás Segovia y María Luisa Capella.

ción de la editorial Biblioteca Nueva, con la que hemos publicado ese libro tan interesante sobre Herminio Almendros, y otro de Emilia Elías de Ballesteros. Con la UNED publicamos el diario de Conchita Simarro, una niña que empezó a escribirlo con 11 años en Barcelona en 1938 y lo interrumpió en México en 1944, o el epistolario entre Luis Amado Blanco, exiliado en Cuba, y David Arias que vivió su exilio en México.

Las labores del CEME son la investigación, la recuperación archivística y la difusión. La labor de recuperación de archivos ha sido muy importante; el último archivo recuperado fue el de Luis Amado Blanco, que se depositó en el archivo de la Fundación Pablo Iglesias en junio de este año de 2018. Pero hemos recuperado, como bien sabes, otros archivos. Uno de ellos, aunque no tiene relación directa con el exilio, se recuperó cuando la sede en Madrid del CEME se instaló en el Centro Asociado de la UNED Giner de los Ríos, en el edificio del que había sido el Grupo Escolar Giner de los Ríos durante la República, y que luego pasó a ser el Colegio Andrés Manjón. Allí se descubrió un archivo que, a través del

CEME, se recuperó y se catalogó, y luego se hizo una exposición que ha tenido su trascendencia, sobre el origen del centro escolar desde que se fundó en el año 1933 hasta que pasó a ser Centro Asociado de la UNED.

Creo que en ese sentido la labor del CEME es importante y ha contribuido, y sigue contribuyendo, a un mejor conocimiento de las múltiples facetas del exilio en sus diferentes aspectos culturales, educativos, sociales y políticos. En ese sentido, cumple un importante papel y ojalá que como tal centro pueda seguir. Tiene adscrito un grupo consolidado de investigación sobre Migraciones y Exilios en el Mundo Contemporáneo, con el que hemos conseguido dos contratos Juan de la Cierva y dos contratos postdoctorales, lo cual es importante porque suponen la incorporación de jóvenes investigadores que ayudan en las actividades que se promueven desde el CEME.

Y eso es todo, Gabriela, podríamos seguir hablando de muchas otras cosas, entre ellas de proyectos en los que hemos trabajado juntas desde que nos conocemos, pero bueno, quizás en otra ocasión. Gracias de veras por haberte interesado en hacerme esta entrevista.

SELECCIÓN DE PUBLICACIONES DE ALICIA ALTED

Libros como autora única

- *La Revista Filosofía y Letras, 1915-1920 (Aproximación a la vida universitaria española en las primeras décadas del siglo)*. Prólogo de Pedro Sainz Rodríguez. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1981.
- *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*. Prólogo de Javier Tusell. Madrid: Ministerio de Cultura, 1984.
- *El Archivo de la República Española en el exilio, 1945-1977*. Prólogo de Juan Marichal. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1993.
- *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*. Madrid: Editorial Aguilar, 2005.

Libros en colaboración

- *Los niños de la Guerra de España en la Unión Soviética. De la evacuación al retorno (1937-1997)*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero 1999. Coautora junto con Encarna Nicolás y Roger González.

- *Disidencias en el franquismo (1939-1975)*. Murcia: Diego Marín Librero Editor, 1999. Coautora junto con Encarna Nicolás.
- *La cultura del exilio anarcosindicalista español en el Sur de Francia*. Madrid: Ediciones Cinca, 2012. Coautora junto con Lucienne Domergue.

Edición de libros colectivos

- *La oposición al régimen de Franco*. Madrid: UNED, 1990, 2 tomos, tomo 1 en 2 vols. Coeditora junto con Javier Tusell y Abdón Mateos
- *Triunfo en su época*. Madrid: Casa de Velázquez/Ediciones Pléyades, 1995. Coeditora junto con Paul Aubert.
- *Manuel Azaña. Pensamiento y Acción*. Prólogo de Enrique de Rivas. Madrid: Alianza, 1996. Coeditora junto con Ángeles Egido y María Fernanda Mancebo.
- *Literatura y cultura del exilio español de 1939 en Francia*. Salamanca: AEMIC-GEXEL Editores, 1998. Coeditora junto con Manuel Aznar Soler.
- *Entre Memorias. Las finanzas del gobierno republicano en el exilio*. Sevilla: Renacimiento, 2002. Coeditora junto con Virgilio Botella Pastor. Introducción y notas de Virgilio Botella Pastor.
- *El exilio republicano español en Toulouse, 1939-1999*. Madrid/Toulouse: UNED/Presses Universitaires du Mirail, 2003. Coeditora junto con Lucienne Domergue.
- *Memorias de una niña de la guerra*. Gijón: Ayuntamiento de Gijón, 2003. Coeditora Roger González y Jesús Suárez. Edición, introducción y notas a la obra de Isabel Argentina Álvarez Morán
- *La cultura del exilio republicano español de 1939*. Madrid: UNED, 2003, 2 vols. Codirectora junto con Manuel LLusia.
- *De la España que emigra a la España que acoge*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero / Caja Duero, 2006. Coeditora junto con Almudena Asenjo
- *Tiempos de exilio y solidaridad. La maternidad suiza de Elna (1939-1944)*. Madrid / Ville d'Elne: UNED / Alcaldía de Elne / DAME / AEMIC, 2014. Coeditora junto con M^a Dolores Fernández.
- *Cine educativo y científico en España, Argentina y Uruguay*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2016. Coeditora junto con Susana Sel.

Catálogos de exposiciones

- *El exilio español en la guerra civil: Los niños de la guerra*. Madrid: Ministerio de Cultura/Fundación Francisco Largo Caballero, 1995. Editora.

- *El exilio de los niños*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias y Fundación Francisco Largo Caballero, 2003. Coeditora junto con Roger Gombzález y María José Millán.
- *A pesar de todo dibujan. La Guerra Civil vista por los niños*. Madrid: Biblioteca Nacional, 2006. Coeditora junto con Roger González.
- *Infancia. Literatura y exilio del 39. Libros de la colección de Ana Pelegrín*. Madrid: Gráficas Loureiro, 2009. Coeditora junto con María García Alonso y Gabriela Ossenbach.

Capítulos de libros

- «Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus orígenes». En *España bajo el franquismo*, editado por Josep Fontana, 214-229. Barcelona: Crítica, 1986.
- «La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista». En *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres, siglos XVI a XX*, 425-437. Madrid: Universidad Autónoma, 1986.
- «Poesía de guerra y nueva poesía durante el periodo de 1936-1939 en España». En *Miscelánea-homenaje en honor de Pedro Sainz Rodríguez*, tomo 3, 25-36. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1987.
- «Las Españas y Diálogo de las Españas. Integración nacional y recuperación de la continuidad de la cultura española en el exilio, 1946-1963». En *El destierro español en América. Un trasvase cultural*, compilado por Nicolás Sánchez Albornoz, 219-233. Madrid: Instituto de Cooperación Ibero-Americana/Ediciones Siruela, 1991.
- «Les exilés espagnols en France: structures associatives, politiques et syndicales». En *Italiens et espagnols en France, 1938-1946*, dirigido por P. Milza y D. Pechanski, 441-458. París : C.N.R.S., 1991.
- «The Government of the Spanish Republic in Exile, 1939-1977». En *Governments-in-Exile in Contemporary World Politics*, editado por Y. Shain, 145-165. New York and London: Routledge, 1991. Coautora junto con Javier Tusell.
- «Bases político-ideológicas y jurídicas de la Universidad Franquista durante los Ministerios de Pedro Sainz Rodríguez y primera época de José Ibáñez Martín, 1938-1945». En *La universidad española bajo el régimen de Franco*, editado por J.J. Carreras y M.A. Ruiz Carnicer, 95-124. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1991.
- «Modelli culturali e organizzazione istituzionale della cultura nella zona repubblicana e franchista». En *Spagna anni 30. Società, cultura, istituzioni*, editado por G. Di Febo y C. Natoli, 313-329. Milano: Franco Angeli, 1993.

- «La oposición republicana, 1939-1977». En *El republicanismo en España, 1830-1977*, compilado por N. Townson, 223-262. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- «La République Espagnole, 1936-1946: Exil et reconstitution des institutions de l'État et des régions autonomes. Le gouvernement de José Giral». En *Exil et Migration. Italiens et espagnols en France, 1938-1946*, dirigido por P. Milza y D. Pechanski, 503-515. París: Editions L'Harmattan, 1994.
- «Fernando Valera y el Diálogo de las Españas». *Libro-homenaje a Antonio de Béthencourt Massieu*, 89-99. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, 1995.
- «The Republican and Nationalist Wartime Cultural Apparatus», «Education and Political Control», «Educational Policy in a Changing Society», «Educational Policy in Democratic Spain». En *Spanish Cultural Studies. An Introduction (The Struggle for Modernity)*, editado por H. Graham y J. Labanyi, 152-161, 196-201, 271-276 y 320-325. Oxford: University Press, 1995.
- «Trayectoria de una anarcosindicalista sevillana hasta 1939: el testimonio de Maravillas Rodríguez». En *Entre la marginación y el desarrollo: Mujeres y hombres en la historia. Homenaje a María Carmen García-Nieto*, editado por C. Segura y G. Nielfa, 229-248. Madrid: Ediciones del Orto, 1996. Coautora junto con M. G. Núñez.
- «Las consecuencias de la guerra civil española en los niños de la República: de la dispersión al exilio». En *Le guerre dei bambini. Da Sarajevo a Sarajevo*, editado por M.C. Giuntella e I. Nardi, 207-227. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1998.
- «L'entraide espagnole et franco-espagnole». En *L'exil republicain espagnol à Toulouse, 1939-1999*, editado por Lucienne Domergue, 61-75. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1999.
- «Le retour en Espagne des enfants évacués pendant la guerre civile espagnole: la Délégation extraordinaire au rapatriement des mineurs (1938-1954)». En *Enfants de la guerre civile espagnole. Vécus et représentations de la génération née entre 1925 et 1940*, 47-59. París: Centre d'Histoire de L'Europe du Vingtième Siècle/L'Harmattan, 1999.
- «Memoria e Historia novelada en la obra de Virgilio Botella Pastor». En *Sesenta años después. Os Escritores do Exilio Republicano*, editado por X. L. Axeitos y Ch. Portela, 251-267. A Coruña: Edicions do Castro, 1999.
- «México y las instituciones de la República española en el exilio». En *Los refugiados españoles y la cultura mexicana*, 319-339. México/Madrid: El Colegio de México/Residencia de Estudiantes, 1999.
- «Los niños de la guerra civil española: de la memoria a la historia». En *La Numancia errante. Exilio republicano de 1939 y patrimonio cultural*, editado

- por J.I. Cruz Orozco y M.J. Millán, 65-90. Valencia: Biblioteca Valenciana, 2002.
- «Historiadores e historiografía en el exilio». En *Encuentros de Historia y Literatura*. Max Aub y Manuel Tuñón de Lara, editado por M.F. Mancebo, 151-168. Valencia: Biblioteca Valenciana, 2003
 - «Virgilio Botella Pastor y la gestión económica de la República en el exilio». En *Los grandes olvidados. Los republicanos de izquierda en el exilio*, editado por A. Egido y M. Eiroa, 323-345. Madrid: C.I.E.R.E., 2004.
 - «Les souffrances de la population civile». En *Républicains espagnols en Midi-Pyrénées. Exil, Histoire et Memoire*, 109-113. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2004.
 - «La memoria de la República y la Guerra Civil en el exilio». En *Memoria de la Guerra y del Franquismo*, dirigido por Santos Juliá, 247-277. Madrid: Taurus/Fundación Pablo Iglesias, 2006.
 - «La mujer en el exilio americano». En *Ernestina de Champourcín. Mujer y cultura en el siglo xx*, editado por R. Fernández Urtasun y J.A. Ascunce, 331-342. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
 - «En torno a la identidad del exiliado republicano de 1939 y de sus culturas». En *O exilio galego de 1936: Política, Sociedade, Itinerarios*, editado por J.M. Núñez Seixas y P. Cagiao Vila, 67-77. A Coruña: Edicions do Castro, 2006.
 - «Carmen Caamaño: una mujer en la vanguardia de su tiempo». En *Historia, política y cultura. Homenaje a Javier Tusell*, editado por J. Avilés Farré, tomo II, 175-186. Madrid: UNED, 2009.
 - «La creación de un Archivo Oral». En *Testigos de la Historia II. Estudios sobre fuentes documentales*, coordinado por M.C. Ybarra, 161-181. Madrid: Fundación Carlos de Amberes, 2009.
 - «La mujer en el cine durante la guerra civil española». En *Ciudadanas y protagonistas históricas. Mujeres republicanas en la II República y la Guerra Civil*, coordinado por M. Nash, 187-200. Madrid: Departamento de Publicaciones del Congreso de los Diputados, 2009.
 - «El exilio de los anarquistas». En *Tierra y Libertad. Cien años de anarquismo en España*, coordinado por J. Casanova, 167-190. Barcelona, Crítica, 2010.
 - «En el balcón vacío ou la recontre entre écriture filmique et écriture historique». En *Le enjeux du cinéma espagnol. De la guerre à la postmodernité*, dirigido por V. Sánchez-Biosca y V.J. Benet, 183-191. Paris: L'Harmattan, 2010.
 - «Historiadores españoles exiliados en América Latina». En *El exilio republicano español en México y Argentina. Historia cultural, Instituciones literarias, Medios*, editado por A. Pagni, A., 77-92. Madrid: Iberoamericana / Vervuert, 2011.

- «Los estudios del exilio a revisión: de las emigraciones políticas liberales del siglo XIX a los exilios de masas del siglo XX. España y América Latina en perspectiva comparada». En *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, editado por A. Barrio Alonso, J. de Hoyos Puente y R. Saavedra Arias, 117-126. Santander: Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2011. Coautora junto con Jorge de Hoyos Puente.
- «El paso de frontera como ruptura en las mujeres exiliadas». En *Mujeres en la frontera*, coordinado por M. Almela *et al.*, 39-52. Madrid: UNED, 2013.
- «Repatriation or Return? The Difficult Home-Coming of the Spanish Civil War Exiles». En *Coming Home? Vol. 1: Conflict and Return Migration in the Aftermath of Europe's Twentieth-Century Civil Wars*, editado por Sh. Gemei y S. Soo. Newcastle upon Tyne: Cambridge & Scholars Publishing, 2013.

Artículos de revista

- «Prensa ilustrada en la España del siglo XVIII. El Apologista Universal, 1786-1788». *Cuadernos para la Investigación de la Literatura Hispánica* 6 (1984): 141-179
- «El testimonio oral como fuente histórica. Aproximación metodológica». *Perspectiva Contemporánea. España siglo XX* 1 (1988): 155-162.
- «La política cultural del franquismo. Líneas generales de análisis y estado de la cuestión». *Bulletin d'histoire contemporaine de l'Espagne* 11-12 (1990): 16-26.
- «La Cruz Roja Republicana Española en Francia, 1945-1986». *Revista de Historia Contemporánea* (Bilbao) 6 (1991): 223-249.
- «Gobiernos y partidos republicanos españoles en el exilio, 1950-1962». *Melanges de la Casa de Velázquez*, tomo XXVII, 3 (1991): 85-114.
- «Problemas de método en el estudio de la oposición al franquismo. La utilización del testimonio oral». *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea* tomo III, vol. 2 (1990): 57-68. Coautora junto con Abdón Mateos.
- «José Maldonado, vivencias y pensamiento político de un republicano español» (Entrevista). *Cuadernos Republicanos* 16 y 17 (1993 y 1994): 25-42 y 15-39.
- «La guerra civil española y los niños». *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, tomo 9 (1996): 207-228.
- «El exilio republicano español de 1939 desde la perspectiva de las mujeres». *Arenal* vol. 4, 2 (1997): 223-238.
- «En el balcón vacío o la confluencia entre escritura fílmica y escritura histórica». *Archivos de la Filmoteca* (Valencia) 33 (1999): 130-139.

- «Científicos españoles exiliados en Cuba». *Revista de Indias* 224 (2002): 173-194. Coautora junto con Roger González.
- «El exilio español en la Unión Soviética». *Ayer* 47 (2002): 129-154.
- «Los niños de la Guerra Civil». *Anales de Historia Contemporánea* (Universidad de Murcia) 19 (2003): 43-58.
- «El cine educativo en España (hasta 1936)». *Historia Social* 76 (2013): 91-106.

SELECCIÓN DE TESIS DOCTORALES DIRIGIDAS POR ALICIA ALTED EN EL DEPARTAMENTO DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE LA UNED

- Alicia Pascual (1991). *La enseñanza primaria en la provincia de Madrid en el siglo XIX*.
- Rosalía Crego Navarro (1993). *El Ministerio de Instrucción Pública durante la guerra civil española*.
- Manuel Vizueté Carrizosa (1996). *La educación física y el deporte escolar en el franquismo*
- Julio Escribano (1998). *Pedro Sainz Rodríguez. De la Monarquía a la República*.
- Inmaculada Colomina Limonero (2008). *Dos patrias, 3000 destinos: Vida y exilio de los niños de la Guerra de España refugiados en Rusia*.
- Tamar Groves (2010). *El movimiento de Enseñantes durante el Tardo-franquismo y la Transición a la Democracia, 1970-1983*.
- Emilio Ruiz (2016). *Una Universidad posible en tiempos de Jaime Benítez (1942-1972). Los intelectuales españoles acogidos en la Universidad de Puerto Rico a raíz de la Guerra Civil española (1936-1939)*.
- Juan Carlos Collado (2016). *Los evacuados de la Guerra Civil de la provincia de Toledo (1936-1940)*.

PUBLICACIONES DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE MIGRACIONES Y EXILIOS (CEME)

En la Editorial UNED (Serie Migraciones Contemporáneas)

- Alted Vigil, Alicia y Roger González (eds.). *David Arias y Luis Amado-Blanco: De Francia a México, con Cuba en el horizonte. Epistolario (1939-1969)*. Madrid: Editorial UNED, 2018.
- Alted Vigil, Alicia y Roger González (guión y dirección). *El exilio español en Cuba. Una doble mirada* (documental). Madrid: Editorial UNED, 2016.
- Barroso, Gonzalo. *La dictadura de Pinochet a través del cine documental 1973-2014*. Madrid: Editorial UNED, 2018.

- Estrade, Paul (dir.). *El trabajo forzado de los españoles en la Francia de Vichy. Los grupos de trabajadores extranjeros en Corrèze (1940-1944)*. Madrid: Editorial UNED, 2016.
- López Rodríguez, Armando (ed.). *Andanzas del piloto republicano Fernando Puig*. Madrid: Editorial UNED, 2018.
- Marco, Miguel. *La injusticia de un olvido. El mundo de Marcelino Pascua. 1897-1977*. Madrid: Editorial UNED, 2018.
- Martínez Cobo, José María. *El Socorro Suizo a los niños de la zona sur de Francia (1939-1947). El informe Parera*. Prólogo de Alicia Alted Vigil. Madrid: Editorial UNED, 2017.
- Simarro, Conxita. *Diario de una niña en tiempos de guerra y exilio (1938-1944)*. Prólogo de Rita Arias Simarro, estudios introductorios de Alicia Alted Vigil y Susana Sosenski. Madrid / México: Editorial UNED, 2015.

En la colección Clásicos de la Educación (Biblioteca Nueva / SEDHE)

- Almendros, Herminio. *La escuela moderna. ¿Reacción o progreso?*. Edición de Roger González Martell. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016.
- Elías de Ballesteros, Emilia. *Problemas educativos actuales*. Edición de José Ignacio Cruz Orozco y Alicia Civera Cerecedo. Madrid: Biblioteca Nueva, 2017.
- Hernández Ruiz, Santiago. *La escuela unitaria completa*. Edición de Gabriela Ossenbach. Madrid: Biblioteca Nueva, en prensa.

Nota sobre la autora

GABRIELA OSSENBACH SAUTER es catedrática de Historia de la Educación Contemporánea en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, y directora del Centro de Investigación MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

DOS DOCUMENTOS EDUCATIVO-CULTURALES DEL ANARQUISMO LIBERTARIO EN EL EXILIO FRANCÉS (1945)

*Two educational-cultural issues by the Spanish libertarian
anarchism in the French exile (1945)*

Antonio Viñao[✉]

Fecha de recepción: 01/09/2018 • Fecha de aceptación: 13/10/2018

Resumen. En este texto se presentan, contextualizan, comentan y transcriben dos folletos sobre temas educativo-culturales, fechados en 1945, producidos y editados por el anarquismo libertario español en el exilio francés. El primero de ellos, los *Ensayos sobre Organización de la Educación Nacional*, fue escrito por el maestro freinetista José de Tapia y Bujalance (1896-1989). Del segundo, la *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 12 de mayo de 1945*, se transcriben solo el «Dictamen correspondiente al apartado f) del Punto 9 que trata del orden cultural y de educación nacional», y el «Dictamen correspondiente al punto 22 que trata del Control de Prensa y Propaganda (con carácter circunstancial)».

Palabras clave: Anarquismo libertario; Educación; Exilio republicano; José de Tapia.

Abstract. *This paper will present, contextualize, comment on and transcribe two leaflets on educational-cultural issues —dated in 1945 and produced and published by the Spanish libertarian anarchism in the French exile—. The first, the Essays on the Organization of National Education, was written by the Freinetist teacher, José de Tapia y Bujalance (1896-1989). From the second, the Memoir of the Local Federations Congress held in Paris from 1 to 12 May 1945, we transcribe only the «Decision corresponding to the section f) of point 9 that deals with the cultural and educational national order», and the «Decision corresponding to point 22 that deals with the Control of the Press and Propaganda».*

Keywords: *Libertarian anarchism; Education; Republican exile; José de Tapia.*

[✉] Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100. Murcia. España. avinao@um.es

INTRODUCCIÓN

Seguidamente se presentan, contextualizan, comentan y transcriben dos folletos sobre temas educativo-culturales, fechados en 1945, producidos y editados por el anarquismo libertario español en el exilio francés. El primero de ellos, los *Ensayos sobre Organización de la Educación Nacional* del maestro José de Tapia y Bujalance (1896-1989), constituye el n.º 8 de la Colección Pedagógica de Ediciones «Tierra y Libertad». Del segundo, *la Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 12 de mayo de 1945*, se transcriben el «Dictamen correspondiente al apartado f) del Punto 9 que trata del orden cultural y de educación nacional», y el «Dictamen correspondiente al punto 22 que trata del Control de Prensa y Propaganda (con carácter circunstancial)», elaborados por las ponencias responsables de dichos dictámenes y aprobados, junto con otros, en el mencionado Congreso.¹ Son tres, al menos, los aspectos que tienen en común: el año de publicación (1945); constituir una buena expresión del pensamiento educativo libertario en el exilio —en doble línea de continuidad con la tradición pedagógica libertaria y su adaptación al contexto de producción— en un momento en el que se estimaba cercana la caída del régimen franquista y la vuelta a España; y las claras similitudes y complementariedad, con alguna diferencia debida a su distinta naturaleza —un documento individual en el primer caso, y de índole colectiva y oficial o formal en los otros dos—, que ofrece su contenido.

EL CONTEXTO TEMPORAL, GEOGRÁFICO Y POLÍTICO

La fecha de redacción de ambos dictámenes no ofrece dudas: 1945 es el año de su elaboración y aprobación en el congreso indicado, así como de su publicación. El folleto de Tapia se edita en 1945 y su finalización está asimismo fechada y espacialmente ubicada: el 8 de febrero de 1945 en Entrains-sur-Nohain (Nièvre). Debió ser redactado durante los dos o tres meses anteriores, aunque es muy probable que ello suce-

¹ «Dictamen correspondiente al apartado f) del punto 9 que trata del orden cultural y de educación nacional» y «Dictamen correspondiente al punto 22 que trata del Control de Prensa y Propaganda (con carácter circunstancial)», en Movimiento Libertario Español. C.N.T. en Francia, *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 12 de mayo de 1945. Dictámenes* (s.l.: s.e., 1945), 21-25 y 51-56 respectivamente.

diera a partir de un texto o textos previamente escritos, quizás en forma de notas, durante la Segunda República o la Guerra Civil. Cuando, por ejemplo, en la p. 22, se dice que «actualmente y con la coeducación, vemos facilitarse la labor escolar con una mejor y más factible graduación», es evidente que ese «actualmente», salvo que sea de índole genérico, se refiere a los años indicados. Sin embargo, en general se utiliza un tiempo verbal pasado —«constaba»— o referencias a tiempos pasados —«aquella época»— cuando, por ejemplo, se alude a los años de la República en Barcelona o al grupo escolar «Bonaventura Carles Aribau» de Santa Coloma de Gramanet, dependiente del Patronato Escolar municipal de Barcelona, del que Tapia fue primero maestro, desde marzo de 1934, y después director durante la Guerra Civil —desde noviembre de 1936 a finales de 1938— en sustitución de Lorenzo Jou Olió quien, al terminar la contienda, volvería a ocupar dicho puesto.² En otras ocasiones, las alusiones al régimen franquista (p. 30) o la misma dedicatoria inicial a Paco Itir —seudónimo de Patricio Redondo (1899-1967), su gran amigo y también, como Tapia, maestro libertario y freinetista— (p. 13), nos remiten a un presente actual y vivo. Pese a ello, pensamos que Tapia debió utilizar, además de sus recuerdos, algunos escritos elaborados con anterioridad.³ Por otra parte, parece ser que el texto, una vez escrito, fue leído por otras personas —desde luego por Ildefonso

² Fernando Jiménez de Mier y Terán, *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance* (México D.F.: Desarrollo Gráfico Editorial, 1996 [1989]), 3 (3.ª edición ilustrada y revisada), y *Vilabesòs. Cuadernos escolares Freinet de una barriada obrera en Santa Coloma de Gramanet. Facsímil. Homenaje al maestro José de Tapia y Bujalance y a sus alumnos* (México D.F.: Tadeo ediciones, 2018), donde pueden hallarse datos y detalles relativos a su estancia y tareas como maestro y director en dicho grupo escolar. Agradezco al autor la posibilidad de consultar dicho texto en PDF antes de su edición impresa.

Sobre la anterior etapa de José de Tapia en la escuela de Montoliu (Lleida) desde 1920, además de la primera obra mencionada, véase Fernando Jiménez de Mier y Terán, *¡Allí tentamos una imprenta! Cuadernos Freinet de los escolares de Montoliu (Lérida)* (México D.F.: Tadeo ediciones, 2017).

³ Por ejemplo, la *Memoria* presentada en 1933 en el concurso de acceso a la plaza de maestro en el grupo escolar «Bonaventura Carles Aribau», donde exponía, entre otros temas, cuáles debían ser a su juicio las funciones del director y maestros en las escuelas graduadas, o las columnas y textos periodísticos publicados, durante la Guerra Civil, en «Escuela rural», página del semanario *¡¡Campo!!* (Jiménez de Mier y Terán, *Vilabesòs*, 18 y 81-90).

Sea así o no, el hecho es que, como el mismo Tapia nos dice al final de los *Ensayos* (p. 46), su contenido había sido ya divulgado por él mismo «en charlas y conferencias culturales, incluso en el Barracón de cultura del Isote P., del Campo de concentración de Le Barcarès (Francia), con aceptación más o menos favorable».

González Gil, autor del prólogo—. Solo así se explica que al final del folleto (p. 47) se diga que ha sido calificado de «bella utopía».

«El año 1945 resulta crucial para el exilio libertario en Francia».⁴ La cronología de los acontecimientos que afectaban a dicho exilio, y las expectativas creadas, explican el ambiente optimista que se respiraba. La vuelta a España se veía como algo sino inminente, al menos cercano, próximo y, desde luego, seguro. Había que elaborar ya un programa de actuación general —y, dentro del mismo, de los temas educativo-culturales— que llevar a la práctica desde el mismo momento del retorno.⁵ Como se decía al comienzo del Dictamen del apartado f) del punto 9, en relación con España,

El M.L.E.-C.N.T. en Francia en los momentos históricos en que se debaten la vida y el porvenir del pueblo español; reunida la militancia exiliada en Francia para estudiar los múltiples problemas que, al retorno a sus hogares, tendrá que afrontar como triste herencia de un régimen que ha malogrado el porvenir de una generación, considera que uno de los fundamentales a solucionar es el de la escuela.⁶

¿De qué acontecimientos se trataba? ¿Qué justificaba ese optimismo? Es cierto que en junio de 1944 habían tenido lugar la entrada de las tropas estadounidenses en Roma y el desembarco de Normandía; en agosto, el desembarco aliado en Provenza y la liberación de Toulouse y de París —en este último caso, por la 2.^a División Lequerc de la que formaban parte exiliados españoles—; y que en septiembre, en Toulouse, se celebraría el XIV Congreso del Partido Socialista, el primero en el exilio. Pero también es cierto que dos meses después de la liberación de París, en octubre, fracasaba la invasión del Valle de Arán por guerrilleros españoles, promovida por el Partido Comunista. Enero de 1945, sin embargo, entró con buen pie: el 10 de dicho mes las Cortes en

⁴ Óscar Borillo y Tomás Gómez, «Toulouse y el exilio libertario español», en *El exilio republicano español en Toulouse*, Coords. Alicia Alted y Lucienne Domergue (Madrid: UNED-Presses Universitaires du Mirail, 2003), 113-147 (cita en p. 127).

⁵ Lucienne Domergue y Marie Laffranque, «Los españoles exiliados en Toulouse y la cultura: el ejemplo de los anarquistas», en *El exilio republicano español en Toulouse*, 232.

⁶ «Dictamen correspondiente al apartado f) del punto 9 que trata del orden cultural y de educación nacional», 21.

el exilio celebraban su primera sesión en México, y el 26 se producía la liberación de Auschwitz por el ejército soviético. En abril, de modo sucesivo, el gobierno francés concedía a los republicanos españoles el estatuto de refugiados, el ejército estadounidense liberaba los campos de Buchenwald y Dachau, eran ejecutados Mussolini y Clara Petacci y tendría lugar el suicidio de Hitler y Eva Braun. Los nueve primeros días de mayo, justo en los días en que el MLE celebraba el congreso de sus Federaciones Locales en París, fueron trepidantes: toma de Berlín por el ejército soviético, liberación del campo de Mauthausen-Gussen por el ejército estadounidense y capitulación alemana el 8 de mayo.⁷

En 1945 concluye, con el mencionado congreso, la «reorganización» del exilio libertario «bajo el signo de la recuperación de la identidad anarcosindicalista», aunque «la escisión» posterior resultara «inevitable». Dicho año «es también relevante por la cantidad y la variedad de actividades culturales y de propaganda» —mítines, conferencias, revistas, editoriales, folletos— «organizadas por el MLE [Movimiento Libertario del Exilio] en el conjunto del territorio francés liberado».⁸ El dictamen del punto 22 del congreso parisino versaba, como se ha dicho, sobre el «Control de Prensa y Propaganda (con carácter circunstancial)». Es decir, no sobre un programa de realizaciones futuras para el retorno a España, sino sobre un conjunto de actuaciones —revistas y boletines a mantener, creación de centros culturales, formación y capacitación de la militancia, cursillos, enseñanza por correspondencia, propaganda oral (conferencias, discursos, mítines)— a llevar a cabo mientras tanto en el exilio francés. No se pensó, sin embargo, salvo alguna experiencia concreta de escasa duración, en establecer una red propia de escuelas racionalistas-libertarias tal y como se había hecho en España. En palabras de Lucienne Domergue y Marie Laffranque, «los refugiados mandaron a sus hijos a la escuela pública francesa que en aquel momento tenía la posibilidad de ser un eficaz *melting pot* y la mejor máquina integradora que se podía imaginar».⁹

⁷ Cronología tomada de Félix Santos, *1939 / 1945. Españoles en la liberación de Francia* (Madrid: Fundación Españoles en el Mundo, 1995), 77-78.

⁸ Borillo y Gómez, «Toulouse y el exilio libertario español», 127-128.

⁹ Domergue y Laffranque, «Los españoles exiliados en Toulouse y la cultura: el ejemplo de los anarquistas», 240. Ambas autoras dan cuenta de la breve existencia, hacia 1940, de una escuela racionalista con 40 alumnos españoles en Cordes (Tarn), así como, ya con carácter más estable y des-

Sin desdeñar las actividades y la presencia anarco-libertaria en otras ciudades del sur de Francia, Toulouse, donde el Comité Nacional del MLE tenía su sede desde marzo de 1944, se convirtió, sobre todo tras su liberación en agosto de 1944, en «el eje» o «epicentro de la actividad militante, política y cultural del exilio libertario», por su posición geoestratégica, su proximidad a España —y, dentro de ella, a Cataluña y Aragón, donde el movimiento libertario había sido una fuerza relevante al comienzo de la guerra—, y su doble condición de capital económica regional y urbe de cierta importancia.¹⁰

AUTORÍA Y EDICIÓN

Los textos que se transcriben plantean inicialmente algunas dudas sobre su autoría. En el caso del folleto de Tapia, estas dudas se refieren a quien sea Ildefonso, el autor del prólogo. Sin duda se trata de Ildefonso González Gil (1909-1989), periodista y militante anarquista. Emigrado con su familia en 1912, cuando solo contaba tres años, residió en Argentina y Uruguay, lo que explica las referencias que en el prólogo se hacen a la educación en este último país. Vuelto a España en 1933, se exilió tras la guerra en Burdeos y fundó la editorial «Tierra y Libertad» y, junto con Felipe Aláiz de Pablo (1887-1959), la revista *Impulso* para «defender la ortodoxia anarquista frente al reformismo».¹¹ González Gil figurará, además, entre los componentes de la octava sección del Congreso del MLE de 1945 encargada de redactar el Dictamen del punto 22

pués de 1945, de la organización de cursos «para niños que necesitaban ayuda pedagógica y deseaban aprender la lengua materna, el español», y cursos nocturnos «para adultos combinados con cursos por correspondencia» de «gramática española, física, esperanto y un largo etc.».

¹⁰ Borillo y Gómez, «Toulouse y el exilio libertario español», 114. En igual sentido, Domergue y Laffranque, «Los españoles exiliados en Toulouse y la cultura: el ejemplo de los anarquistas», 232.

¹¹ Véase <http://puertoreal.cnt.es/bilbiografias-anarquistas/6385-ildefonso-gonzalez-gil-periodista-y-militante-anarquista.html>, donde se ofrece una información detallada sobre su vida y trayectoria anarquista (consultado el 2-08-2018), así como Juan Carlos Sánchez Illán (dir.), *Diccionario biográfico del exilio español en 1939. Los periodistas* (Madrid: Fondo de Cultura Económica — Cátedra del Exilio, 2011), 309-312.

Sobre Felipe Aláiz de Pablo y la revista *Impulso*, «Portavoz del Grupo Cultural Reclús» (Toulouse, 1945-¿?), ver Manuel Aznar Soler y José Ramón López García (eds.), *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939* (Sevilla: Renacimiento, 2016), t. 1, 36-38 y t. 3, 70-71 respectivamente. La revista *Impulso*, «afín a la fracción “ortodoxa” contraria a pactos con el gobierno republicano, desapareció tras el congreso de París, cuando esta fracción se impuso en la dirección de la CNT».

sobre «Control de Prensa y Propaganda (carácter circunstancial)», que más adelante se transcribe.

Solo podemos aproximarnos a la autoría de los dos dictámenes transcritos. Sabemos que la sección o comisión encargada de presentar los dictámenes relativos a los puntos 9 —entre los que se halla el apartado f), sobre el «orden cultural y de educación nacional»—, 11, 12 y 15 estaba compuesta por Ramón Álvarez, Enrique Batet, Jacinto Borrás, Miguel Chueca, Germinal Esgleas, Federico Ferrer, González Marín, Félix Lorenzo Páramo, Liberto Lucarini, Paulino Malsand, Valerio Mas, Bernardo Merino, Federica Montseny, Horacio Prieto, Juan Puig Elías, Juan Sans Sicart, Miguel Suñé y Domingo Torres. Podemos suponer que algo tendrían que ver con la redacción de dicho dictamen personajes tan calificados en el mundo de la educación como Juan Puig Elías (1898-1972), maestro de la Escuela Natura en El Clot de Barcelona y presidente del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), entre otros.¹² Sabemos también que José de Tapia, asimismo asistente a dicho Congreso, fue adscrito a la sección encargada de presentar el dictamen sobre el punto 10 sobre «los perjuicios originados a los expatriados forzosos y a las víctimas de nuestra guerra civil» y las indemnizaciones a percibir, no a las secciones que, en relación con el futuro o la situación presente, versaban sobre temas cultural-educativos. Por último, los ponentes de la sección 22 serían Ginés Alonso, Francisco Carreño, Ildefonso González, Juan M. Molina y José Viladomiu.¹³ Cada sección disponía de los dictámenes enviados por las Federaciones Locales, que se recomendaba tener en cuenta, y del material documental e informativo puesto a su disposición por el Comité Nacional, pudiendo, si se estimaba necesario, recabar la opinión de cualquier miembro de otras ponencias. Resulta, pues, imposible conocer lo que se debe a una u otra fuente informativa o a la pluma, de modo directo, de los ponentes de cada sección o dictamen. De ahí la dificultad de saber si las similitudes que puedan encontrarse entre los *Ensayos* de Tapia, finalizados dos meses antes del Congreso, y el Dictamen sobre educación del apartado f) del punto 9, responden al conocimiento de dicho folleto por los miem-

¹² Valeria Giacomini, *Joan Puig Elías. Anarquismo, pedagogía y coherencia* (Barcelona: Editorial Descontrol, 2016).

¹³ *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 12 de mayo de 1945*, 8-9.

bros de la ponencia o, como parece más probable, a las coincidencias ideológicas entre ambos textos.

La edición de la *Memoria* del Congreso corrió a cargo del Comité Nacional del MLE-CNT en Francia. La de los *Ensayos* de Tapia, plantea algunas cuestiones. Según recordó el autor, cuarenta años más tarde, en sus conversaciones autobiográficas, transcritas y presentadas por Fernando Jiménez de Mier y Terán,

Durante la etapa de resistencia a la ocupación alemana, tuve una actividad muy confortable. Mi desahogo educativo, filosófico y moral consistió en escribir por las noches diversos textos. La mayoría de estos escritos se perdieron por las condiciones de vida. Algunos fueron publicados por la Juventudes Libertarias de Francia. Recuerdo haber trabajado cuando menos cuatro documentos: uno de educación sexual; otro sobre la escuela y los valores nacionales; uno más acerca de la escuela y la producción; y un cuarto escrito sobre mi postura ante el anarco-sindicalismo.¹⁴

Tapia alude también a «un artículo», escrito «durante el período de resistencia a la ocupación alemana», sobre las

experiencias educativas vividas junto con Patricio en nuestras respectivas escuelas de España. Expresé las principales ideas educativas que los dos amábamos extrañablemente [sic]. El artículo fue publicado en Francia, como folleto, por las Juventudes Libertarias. Con gran incertidumbre lo dediqué con unas palabras parecidas a estas: «Vivo o muerto, a Patricio Redondo».¹⁵

Si nos atenemos, pues, al testimonio tardío del autor, los *Ensayos*, junto con otros textos escritos durante el período de la ocupación alemana, fueron publicados por las Juventudes Libertarias. Sin embargo,

¹⁴ Jiménez de Mier y Terán, *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*, 100. Los *Ensayos* serían el folleto que Tapia recuerda como un escrito sobre «la escuela y los valores nacionales». El último de los textos mencionados es el documento manuscrito titulado *¿Soy yo anarcosindicalista? Reflexiones de un hombre de cincuenta años que vivió siempre al margen de los partidos políticos*, fechado el 26 de agosto de 1945 también en Entrains-sur-Nohain (Nièvre), y publicado, al parecer, en varias entregas, en *Solidaridad Obrera*, uno de los periódicos del exilio libertario francés (p. 9).

¹⁵ Jiménez de Mier y Terán, *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*, 104.

como se decía en su portada, los *Ensayos* eran el n.º 8 de una «Colección Pedagógica» publicada por Ediciones «Tierra y Libertad» cuya fundación se atribuye al autor del prólogo, Ildefonso González Gil.¹⁶ Una colección en la que ya habían aparecido ocho folletos y en la que se hallaban «en preparación» otros cuatro, según se indica en la contracubierta de los *Ensayos*.¹⁷

ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE EL CONTENIDO

Por supuesto, algunos de los principios o elementos básicos del ideario anarco-libertario sobre educación aparecen aquí y allá, o subyacen, en los textos transcritos: antiestatismo, antimilitarismo, libre desarrollo natural de la infancia —respeto y libertad de conciencia infantil, derechos de la infancia y, diríamos hoy, del alumnado—, creación de centros culturales —ateneísmo—, coeducación, descentralización local y regional, internacionalismo —por ejemplo, cuando en el dictamen del apartado f) del punto 9 se dice que la enseñanza debe iniciarse en la lengua materna y, tras el castellano, el primer idioma en el que ejercitarse será el esperanto—, la educación integral —aunque no aparezca este adjetivo—, y la defensa de la escuela unificada, entre otros.

No obstante, hay matices o diferencias debidas, sin duda, a la distinta naturaleza de los textos. El primero de los dictámenes, ya se dijo, estaba redactado pensando en próximo retorno a España, mientras que el segundo estaba orientado hacia las actividades cultural-educativas a llevar a cabo en el exilio. En ambos casos, se trata de textos breves y de índole general, aunque en ocasiones desciendan a cuestiones

¹⁶ <http://puertoreal.cnt.es/bibliografias-anarquistas/6385-ildefonso-gonzalez-gil-periodista-y-militante-anarquista.html>. Consultado el 4-08-2018.

¹⁷ Folletos publicados (9): *El movimiento libertario saluda a sus hermanos caídos en la lucha* (anónimo); R. Rocker, *La maldición del practicismo*, S. Faure y P. Gort, *Lo que nosotros queremos. Al pueblo*; Camillo Bernert, *Maldiciones bíblicas. Libertad sexual de la mujer*; Grupo «Anoia», *Nuestro programa de adaptación*; F. Falaschi, *La cura del odio*; Soledad Gustavo (seudónimo de Teresa Mañé Miravet, madre de Federica Monstseny), *El sindicalismo y la anarquía. Política y sociología*; R. Rocker, *Precursores de la libertad. Pedro José Proudhon*; J. de Tapia, *Ensayos sobre organización de la educación nacional*. Según esta relación, el de Tapia debía ser el folleto n.º 9 de la colección y no el 8 como figura en su portada.

Folletos en preparación (4): Felipe Aláiz, *España federal social*; Ricardo Mella, *Breves apuntes sobre las pasiones humanas*; Felipe Aláiz, *Nueva maldición del practicismo*; A. Souchy y J. Dot, *El movimiento cooperativista en Suecia y su relación con los problemas de España*.

muy particulares. Así, por ejemplo, en el dictamen el apartado f) del punto 9 pueden leerse párrafos sobre el rechazo a los grupos escolares mastodónticos, la depuración del profesorado incorporado por el régimen franquista «en sustitución de maestros exterminados por requetés y falangistas» y la organización de cursillos de perfeccionamiento para los que fueran aceptados, o una referencia final expresa al plan del CENU aprobado en 1936, tras la que no es difícil ver la mano de Juan Puig Elías como presidente del Congreso parisino del MLE, que no se hallan, o no son objeto de referencias tan claras, en los *Ensayos* de Tapia. Por el contrario, la mayor extensión, detalle y amplitud de estos últimos, y su carácter individual desde el punto de vista de la autoría, hacen que sea posible hallar en los *Ensayos* no solo un mayor número de temas y cuestiones —estamos ante un programa de «educación nacional», desde las guarderías infantiles hasta la universidad y escuelas especiales, con referencias y propuestas concretas sobre la formación y selección del profesorado, la naturaleza más educativa que instructiva de la enseñanza secundaria, la organización de los centros docentes, la graduación escolar y la escuela graduada, la carrera docente y el acceso desde el magisterio primario a las direcciones e inspección escolares y al profesorado de la enseñanza secundaria, el material escolar, los métodos pedagógicos (Freinet, centros de interés, método de proyectos), la estructura básica del sistema educativo, etc.—, sino también matices y enfoques propios.

En esta ocasión y por no extender esta introducción en demasía, me referiré solo a dos de ellos: su concepto de escuela unificada y el papel reservado al Estado en relación con lo que hoy llamaríamos la iniciativa social.

¿Qué entiende Tapia por «escuela unificada»?:

hablar de escuela unificada tiene un significado extenso, generoso, moderno. Unificación de la escuela es coordinación y dependencia natural de las variadas facetas de la educación y enseñanza en cuanto a su función social. En este enunciado nosotros queremos marcar la necesidad, que ya ha sido general y universalmente sentida, de que la Educación Nacional sea un todo armónico abarcando desde la Escuela maternal hasta la Universidad, con estamentos naturales y superpuestos, cuya finalidad es

la preparación y selección natural de las individualidades cuyo conjunto constituirán las robustas y selectas sociedades futuras.¹⁸

¿Qué rasgos caracterizan, en síntesis, ese «todo armónico»?:

Resumiendo diremos que las características de la Escuela Unificada son: graduación natural de todos los ciclos educativos y culturales desde la Escuela maternal a la Universidad; selección racional, científica y natural de los alumnos; gratuidad y compensación económica para las familias necesitadas; obligatoriedad real con el número suficiente de escuelas y Centros superiores de cultura; coeducación en todos sus grados; laicismo y apoliticismo.¹⁹

Los ciclos educativos que Tapia establece son: guarderías infantiles (0-4 años), escuelas maternales (4-5 años), enseñanza primaria (6-12 o 6-15 años), secundaria (13-18 años), profesional (16-17 años) y universitaria o superior. La gratuidad, con bolsas de estudio, debía cubrir todos los ciclos o grados, y la obligatoriedad extenderse hasta los 18 años.²⁰ Sobre el laicismo y el apoliticismo, no nos resistimos a transcribir lo que dice:

La educación y enseñanza de la Escuela Unificada ha de ser circunstancialmente laica y apolítica, sin que ello suponga que el estudio, bajo el punto de vista histórico y comparado, de las religiones y formas políticas, deba ser abandonado.²¹

¹⁸ Tapia, *Ensayos*, 15.

¹⁹ Tapia, *Ensayos*, 17.

²⁰ La estructura por niveles o ciclos, como él los denomina, del sistema educativo propuesto por Tapia no coincide con la del plan del CENU de 1936: escuela cuna (0-3 años), escuela maternal (3-6 años), escuela unificada (6-15 años), escuela politécnica de base (15-18 años). Su propuesta, la de retrasar de los 9-10 años a los 12 la separación entre la enseñanza primaria y la secundaria, dejando una primaria superior hasta los 15 años para quienes no fueran a la secundaria, con una formación profesional posterior de dos años, puede considerarse más pragmática y realista, atendidas las circunstancias, pero también menos «unificada». Sobre el proyecto del CENU, véase Generalidad de Cataluña. Consejo de la Escuela Nueva Unificada, *Proyecto de enseñanza de la Escuela Nueva Unificada* (Barcelona: Imprenta la Polígrafa, 1936).

²¹ Tapia, *Ensayos*, 17. Más adelante, en la p. 33, vuelve a referirse al necesario estudio en la enseñanza secundaria «de las religiones comparadas, de los sistemas políticos y sus fundamentos económico-sociales».

El antiestatismo, uno de los rasgos característicos del ideario educativo libertario, está claramente definido al comienzo del Dictamen del apartado f) del punto 9:

La Enseñanza no es una función política, exclusiva del Estado, sino una necesidad social que compete a los Sindicatos y a las Federaciones de la Enseñanza, con la Asociación de Padres y Alumnos, que deben constituir en lo local, regional y nacional los Consejos de Cultura, que determinen la vida pedagógica en todos sus órdenes, lo mismo en la elaboración de la doctrina y planes de enseñanza en congresos adecuados, que de la adquisición y utilización solidaria del material artístico y científico que los progresos de la técnica ofrece en nuestros días, para que sea posible una rápida expansión de la enseñanza en sus múltiples aspectos y en todas las edades.²²

Una posición tan categórica es matizada, manteniendo el principio antiestatista, en Tapia. También en este aspecto su propuesta es más realista. Para Tapia, en efecto, lo primero es acabar con

el monopolio de la educación por parte de las clases burguesas que, con una organización cerrada y de explotación, impiden la llegada de los aptos, de los capacitados naturalmente, a las altas esferas de la cultura, guardando estas para los privilegiados de la fortuna o para los favoritos de los hombres que, en su turno, detentan un poder que escalaron apoyados por el trampolín de la política.²³

Una «llegada», la de los «aptos» ahora excluidos del saber y de la cultura, que estima quedaría garantizada con una selección «racional», «científica» y «natural» del alumnado. Así, afirma, la sociedad no perdería los «valores morales e intelectuales» que se hallan en «las mal llamadas capas inferiores de la sociedad». Valores que de este modo contribuirían, al contrario de lo que actualmente sucede, al «normal y lógico desarrollo de la Ciencia y de la Técnica».²⁴

²² «Dictamen correspondiente al apartado f) del punto 9 que trata del orden cultural y de educación nacional», 23.

²³ Tapia, *Ensayos*, 13.

²⁴ Tapia, *Ensayos*, 14.

Pues bien, teniendo en cuenta, añade, que es la sociedad en general la que se beneficia del desarrollo de la cultura y de la técnica,

corresponde a ella, a la Sociedad y a sus organizaciones representativas, y al Estado como su representante actual, su control y la determinación sobre las normas generales, llegando su responsabilidad hasta la inevitable necesidad de apoyar, larga y generosamente, cuantos esfuerzos se realicen en el orden particular y colectivo.²⁵

El Estado, pues, es representante «actual» de la sociedad, junto a otras organizaciones asimismo representativas. De ahí sus funciones de control y determinación. Funciones que no implican, aclara Tapia de inmediato, exclusividad y monopolio. El control y el poder de determinar son una «función derivada de su pretendida representación del bienestar general». La exclusividad y el control constituirían «abuso de fuerza, dictadura espiritual injustificada». Quiérase o no, «la creación y sostenimiento» del sistema educativo exigía, con un carácter más o menos transitorio, que el Estado dedicara un «fuerte porcentaje» de los impuestos —«en tanto los impuestos funcionen»— a «las obras de educación y enseñanza»; entre ellas, las «bolsas de estudio» para alumnado procedente de las familias proletarias y los viajes al extranjero de los maestros-directores e inspectores, así como, «por delegación circunstancial», la determinación de «un mínimo de conocimientos» para la obtención de «los llamados títulos oficiales, dejando libertad absoluta para el establecimiento de los métodos y procedimientos necesarios para adquirirlos».²⁶

En las conclusiones finales Tapia volvía a tratar el espinoso tema del papel de ese Estado transitorio, y del tipo de iniciativas educativas societarias o sociales en las que estaba pensando:

Todas las Instituciones de Educación reseñadas en este trabajo, aspiramos a que sean igualmente propiciadas por los Organismos oficiales y por entidades de índole particular. Nosotros afirmamos nuestro más vehemente deseo de que los Sindicatos

²⁵ Tapia, *Ensayos*, 14.

²⁶ Tapia, *Ensayos*, 14, 16 y 41.

y las Federaciones de Industria, con visión amplia y verdadero espíritu social, hicieran posible el ensayo y puesta en marcha de algunas de las innovaciones pedagógicas de este trabajo.

Aunque correspondiendo al Estado el control, desde la escuela a la Universidad, veríamos con enorme satisfacción la multiplicación de las instituciones de carácter libre u organizadas por el espíritu privado de los interesados, para lo que el Estado debiera conceder ayuda fuerte y la aportación del Magisterio y del Profesorado, aun cuando con facilidades de nombramiento y separación, apoyándose en causas justificadas.²⁷

En definitiva, lo que Tapia proponía, dentro de un contexto revolucionario como el propiciado en la zona republicana por la Guerra Civil, en especial en Cataluña, era una doble red escolar pública —con carácter transitorio— y particular o privada —sobre todo por iniciativa de los Sindicatos y Federaciones de Industria—, cada vez más extensa y, desde luego, laica y apartidista, subvencionada por el Estado y a cargo de un magisterio primario y un profesorado asimismo formado por el Estado. Un Estado que, como no podía ser menos en un anarquista-libertario, no debía inmiscuirse en los métodos y procedimientos pedagógicos. Una propuesta que, como no se le escapará a quien la lea, no dejaba de plantear cuestiones y problemas no menos espinosos.

Desde una perspectiva más general, los *Ensayos* constituyen, en definitiva, una propuesta más dentro del ideario o proyecto educativo-cultural anarco-libertario matizada no solo por el contexto en que fue elaborada, sino también por la personalidad de su autor. Es decir, por sus ideas sobre el tipo de sociedad anarcosindicalista que tenían en mente, y por su condición de maestro estatal. Nada tiene de extraño que las páginas dedicadas a la escuela y el magisterio primario sean más detalladas. Tampoco extrañan sus críticas al tipo de profesor, con sus cátedras, de la enseñanza secundaria, o sus planteamientos en relación con la selección de quienes ocuparan la dirección e inspección escolar. En suma, estamos ante alguien que efectúa sus propuestas desde dentro del sistema, no desde fuera, y que, por tanto, la visión que nos

²⁷ Tapia, *Ensayos*, 45. Por Federaciones de Industria se entiende el conjunto de los trabajadores de un ramo de producción en un área o población determinada.

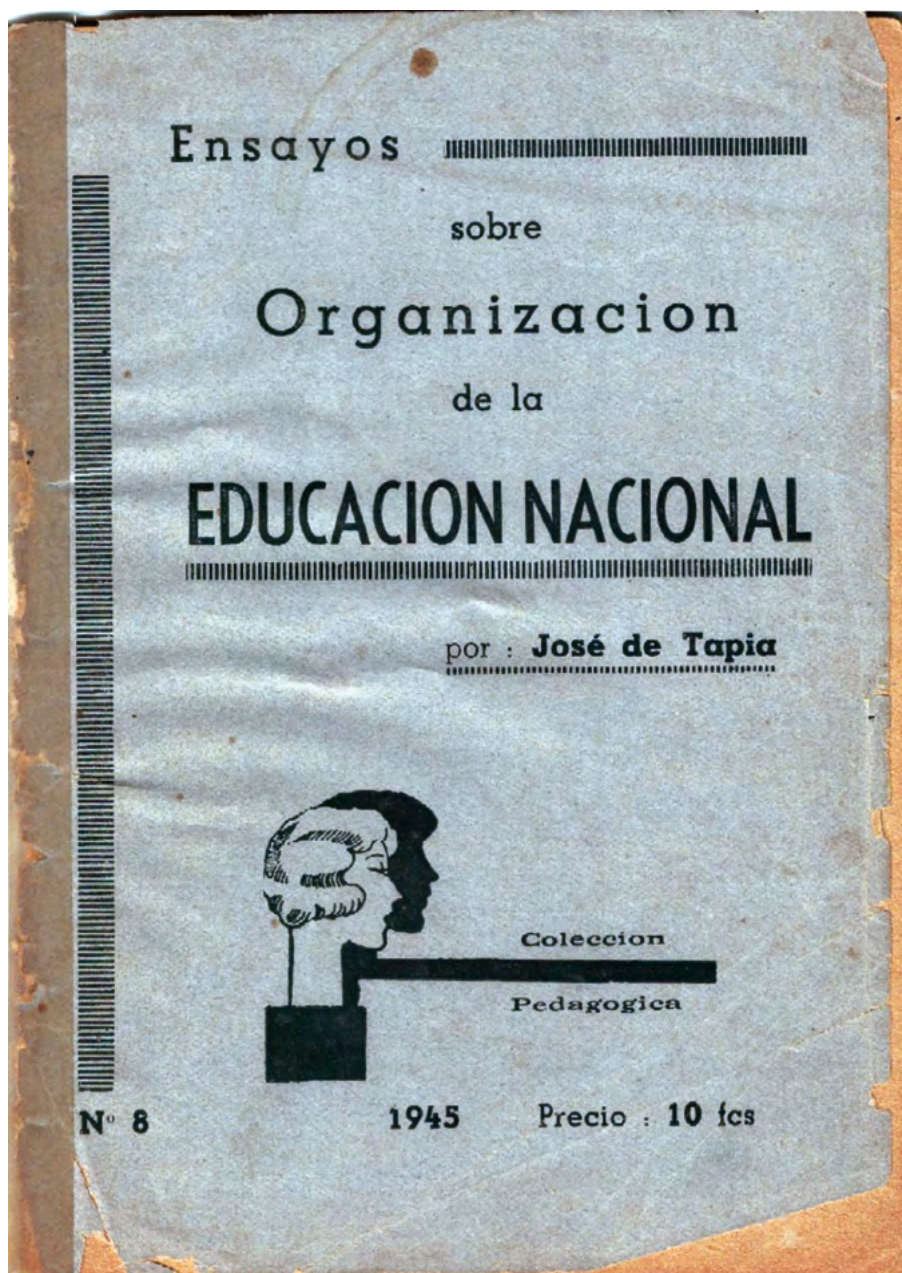
ofrece está condicionada, como en cualquier otra, por la posición que se ocupa en el mismo. Y, no hay que olvidarlo, José de Tapia había sido — en España—, era —en el exilio francés—, y seguiría siendo —en el exilio mexicano— ante todo y sobre todo maestro de escuela y, como tal, maestro de maestros.

ASPECTOS FORMALES

Ambos textos, sobre todo el de José de Tapia, ofrecen un amplio muestrario de errores tipográficos debidos, en su mayor parte a que fueron impresos en Francia por cajistas que desconocían el español y en imprentas que, por ejemplo, no disponían de la letra ñ o del signo inicial de interrogación. En tales casos, se ha corregido el original sustituyendo, por ejemplo, sueno por sueño, si por sí o présente por presente. En otras ocasiones, ha habido que modificar algún signo de puntuación, por tratarse de evidentes errores del original o del cajista. Las adiciones que debían ir en el original, y no lo hacen por error u otra causa, figuran entre corchetes. Se han respetado las mayúsculas, incluso en el caso de que una misma palabra figure en unas ocasiones en mayúscula y otras en minúscula, así como el uso de la cursiva.

La única nota a pie de página que corresponde al original de los textos transcritos figura con un asterisco. Por último, los números entre corchetes corresponden a las páginas del original. Cada número indica el comienzo de la página. De este modo, puede citarse el original sin consultarlo, si se desea, con la seguridad de que la cita es correcta, o buscar la cita o referencia al texto, efectuada en esta presentación e introducción a ambos documentos. Asimismo, el Índice que figura al final de la obra, aquí se ha situado al comienzo con el fin de proporcionar una idea general del contenido antes de proceder a su lectura.

DOCUMENTO N.º 1



José de Tapia, *Ensayos sobre Organización de la Educación Nacional* (s.l.: Ediciones Tierra y Libertad, 1945), 47 páginas. Folleto n.º 8 de la Colección Pedagógica

INDICE

Prólogo.

Introducción.

Escuela Unificada.

La enseñanza.

Educación Primaria.

Unitarias y graduadas.

Organización de la Educación en los centros rurales.

La educación en las pequeñas ciudades y villas.

Las grandes ciudades.

Técnicas o procedimientos pedagógicos.

Enseñanza secundaria.

Organización de los institutos.

Granjas y escuelas profesionales.

Enseñanza Superior.

El Magisterio.

El profesorado.

Escalafón del magisterio.

Orientación y control de las diversas instituciones de educación.

Material escolar.

Conclusión.

PRÓLOGO

La acción educacional se remonta a los confines de la historia. Arranca de los primeros instantes en que el hombre toma conciencia de sí mismo, llegando a confundirse educación con instinto. Es anterior a la pareja humana y liga su acción con el principio solidario que da nacimiento al primer pilar de la sociedad.

Se expresa en el gesto que guía al novicio en la elección de la presa, enseña a otear la caza de forma segura y a emplear las primeras argucias que agudizan la inteligencia del hombre en aquel rudo batallar de la existencia.

Sin enseñanza o educación no hay continuidad. No se forja una Historia. No se eleva una especie. No surge la espiritualidad que diferencia

al hombre de la bestia. Es imposible el clan, el grupo, la tribu, la sociedad...

Todo el progreso humano cimenta sus bases sobre este principio. De él parte la inquietud humana que crea corrientes de duda en pos del saber. En tanto el instinto amarra al hombre al interés grosero de los apetitos, le sujeta al materialismo y le hace presa de las sugerencias y de la superstición, sometiéndole al imperativo de las necesidades físicas, la espiritualidad, producto de la inquietud que se desarrolla por la enseñanza, induce al hombre a oraciones más puras, crea la inteligencia, desarrolla el pensamiento y da paso a la concepción, que florece en acciones magníficas, y proporciona a una especie el medio de regular su vida y de crear su historia.

[4] La humanidad vale en sí lo que el substratum de educación ha logrado a través de los siglos, como producto de una conciencia colectiva creada a base de tanteos balbuceantes, que han convergido en un total de sumandos de distinta fuerza, pero igual origen y razón de ser, cuyo total ha dado en llamarse *la moral*. La moral, esa suma de sensaciones razonadas y medidas, de instintos dominados y deseos e intenciones dirigidas, es base y guía, fundamento intrínseco de nuestras acciones todas, de la más simple a la más compleja. Es la que «crea» el estado de conciencia que nos induce a pensar de esta o de aquella forma y la que determina sobre el proceso histórico de las sociedades.

¡Ah!... pero, no existe una sola moral, como en el curso infinito del espacio no es una sola constelación la que constituye el todo. Como en el propio seno de la Tierra no existe una sola especie, y entre los propios humanos se cuentan diversidad de razas. La naturaleza nos presenta la riqueza de su variedad dentro de una unidad real y tangible. El hombre, disperso en criterios y conceptos por múltiples causas de fundamentado y complejo origen, tiende a la unidad, dentro de la variedad que constituye su más legítima riqueza.

El origen de las diversas escuelas filosóficas arranca del afán de «ser» latente en el hombre desde que este tiene conciencia de sí mismo, en desarrollo diverso en formas y expresiones de acuerdo a latitudes y a razas dispares, en tanto que es dispar el clima y las condiciones externas que influyen en el desarrollo de su vida toda.

Pero el hecho innegable e irrefutable es el que todas y cada una de las corrientes morales y filosóficas conocidas deben su origen a un mismo afán. Unas y otras, ignorándose al principio, conociéndose y hasta combatiéndose entre sí más tarde, tienden al mismo fin de superación, pese a sus expresiones contradictorias y a sus dispares consecuencias.

[5] Y la humanidad —llegada a un grado de desarrollo estimado superior— tiende a realizar la unidad deseada, en el reconocimiento y en el respeto a una diversidad estimada como precisa para mantener vivo el espíritu y alerta el pensamiento.

* * *

En nuestros días se ha llegado a una definición precisa de la función educacional a ejercerse, que se apoya en la estimación de la personalidad infantil. El niño ES y por lo tanto merece todos los respetos, hasta el punto de considerarse un delito de lesa humanidad el atentar a su personalidad creciente, pretendiendo imponerle o inducirle determinadas líneas de conducta que influyan en su futura concepción de la vida sociable y de las relaciones humanas.

Se debe enseñar, es decir «mostrar» las cosas al niño, para que él deduzca y asimile, con fueros e intuición propia, aquello que le sugiera el «muestrario» de hechos y de cosas que desfila ante su cerebro inquieto y ávido de curiosidades, y solamente, ¡bajo qué gran responsabilidad!, nos es dable el guiar sus primeros pasos, con la ternura del jardinero que cuida de mantener recto el joven tronco de un árbol nuevo, tendiendo delicados lazos que le sujeten al poste guía y protector.

Dignifiquemos al niño en la persona del maestro. No habrá niños libres con maestros esclavos. Tanto como crear las nuevas condiciones de educación es necesario crear a los nuevos educadores —que no vayan al ejercicio de su función como el estibador a cargar sacos, para ganarse el pan— que sientan su función como un apostolado, y que amen al niño por el niño mismo, sin preconcebido espíritu de proselitismo. Que consideren el aula como un gabinete de estudio o de experimentación, teniendo en cuenta que el niño no es conejillo de indias ni elemento [6] de química, sino el producto total que hay que observar para que no se

pierda, la materia de la que hay que lograr un rendimiento natural y no un rendimiento máximo. La personalidad que hay que ayudar a despertar, no a encasillar ni a constreñir en el molde estrecho de una corriente o de una idea, por amplia, magnífica y humana que parezca ser o que sea. Desplacemos al maestro de «oficio», suplantándole por el de vocación, más, para ello, creemos las condiciones propicias que puedan dar paso a nuestra pretensión.

No son precursores Rousseau, Guyau, Pestalozzi, Delacroix ni Dalton, Montessori ni Eslander, Ferrer ni Freinet, pues en la lejanía del tiempo se observa el escarceo pujante, vigoroso y valiente para llegar hasta lo que estos han interpretado con sus valiosas aportaciones innovadoras.

Poco tenemos que enseñar a Atenas, a Esparta, si no es diversidad de interpretaciones de acuerdo al tiempo vivido y a la evolución lograda. Mucho tenemos que aprender de Sócrates para, a nuestro turno, seguir su obra inmortal.

Aun a pesar de todo, en la época presente —precisemos—, en la generación actual, vivimos un periodo de lucha contra la corriente del «dirigismo» militante. Autoridad y libertad, dirigismo y libre determinación se disputan la partida.

Se habla de dirigismo en economía, en técnica y en ciencia, en industrialización y en producción; y se practica, aunque no se diga* (en los países totalitarios se empleaba y se decía), en la educación. El Estado, en todos [7] los países sin excepción, emplea el sistema de la «educación dirigida» calcando los métodos de educación religiosa e inculcando en el niño conceptos que regirán su conducta en el futuro, moldeando su espíritu y su inteligencia en un sentido previamente determinado. El niño ha de ser, en primer lugar, un futuro buen patriota, un ciudadano imbuido del sentimiento de respeto ante la intangible grandeza de su territorio, de su tradición y de su historia, aunque lo que haya dado en llamarse su patria, no posea, en el sentido de su unidad orgánica, ni tradición ni historia (caso frecuente al final de cada guerra que deshace, rehace o fabrica países, de acuerdo y en relación con los intereses económicos de las potencias de turno).

* Alemania, España franquista, Italia y el Japón poseen sus cuerpos especiales para captación de la niñez a las corrientes totalitarias.

Luego de patriota, el niño ha de ser buen cristiano, o buen musulmán o protestante, demócrata o nacistas, balilla, scout o compagnon, ello no implica, depende de la latitud en que le haya tocado nacer. Y finalmente ha de ser adicto a las aberraciones que componen la llamada «moral cívica» o de convivencia, dentro del marco reducido del convencionalismo en rigor, para poder ser considerado como un hombre digno, «honrado» y respetuoso observador de las «costumbres».

Esto es la educación dirigida, acartabonada, reducida a planes que someten al niño a un plano de igualdad intelectual y espiritual francamente desolador, que ignora las cualidades naturales de la individualidad en potencia que existe en cada futuro hombre. Y el dirigismo mantiene la diferenciación de escuela, de educación, de cultura aplicable a cada escala de la sociedad, que crea desde la infancia la división odiosa de clases y razas y fomenta la futura lucha entre los hombres que no se hallan en el mismo derecho al goce de la cultura, a la cultura superior, que completa al individuo y le capacita para las grandes realizaciones del cerebro en las disciplinas del arte, la ciencia o la filosofía.

[8] Mancillando la espiritualidad, la libre espontaneidad y el carácter del niño, se mancilla la espiritualidad de la humanidad entera, «creando» caracteres ficticios que chocan de inmediato con la ambigüedad ambiental, al roce con los reales y profundos problemas de la vida, cuando no se ha logrado dominar en el niño al hombre que logra actuar con carácter y criterio propio en el amplio terreno de la vida, que es hoy campo de batalla donde la fuerza y la habilidad imperan sobre la razón y la conciencia.

Por encima de todo, la llamada cultura actual, como producto de un determinado régimen o civilización partidista, no es otra cosa que un barniz que salta astillado ante la inquietud del hombre que toma conciencia de sí mismo y que tiende a liberarse de la obligarquía del convencionalismo. Siempre les quedan, empero, las placas barnizadas del prejuicio, que arrastran hasta el fin de sus días, tan corrosiva y maligna es la acción de las primeras horas en las mentes frescas y sin mácula del pequeño infante.

* * *

Siempre existió un afán superador tendiente a liberar al hombre de la opresión ejercida por la educación impuesta. A través de la Historia figuran precursores e interpretadores de esta ansia reivindicativa del hombre que ve en el niño al ser más puro y digno del general respeto.

Grecia fue un libre exponente de la libre cultura y más tarde lo fue Roma, aun y a pesar de su imperio. Esclavos hubo que superaron a los amos y que se remontaron en la escala de los siglos hacia el pináculo de la personalidad, si es que a esta admitimos el mancillarla con un trono. Séneca y Epicteto son ejemplo de esta floreciente época. Pero pocos esclavos fueron Sénecas, en tanto que los señores vibraban de orgullo —en ocasiones merecido— de una gran sapiencia y un gran gusto artístico.

[9] Grecia hubiera sido grande sin esclavos ni señores. Por poseerlos, uno y otro, su civilización y su cultura carecieron del soplo renovador capaz de vigorizar y eternizar a un pueblo y de mantenerlo en la escala de la superación constante. Cada civilización cumple su ciclo porque no sabe adentrarse en la naciente, confundiéndose en su inquietud y alcance, porque el sistema de supeditación al más allá, el falso orgullo de raza y el temor a lo «nuevo» encierra a pueblos y a razas en un círculo estrecho que tiene naturalmente que liquidar en la decadencia, por propio desgaste de lo no variado, y por falta de aire y de espacio.

La civilización actual es más duradera —pese a sus defectos— porque se alimenta y se mantiene gracias al contacto permanente entre razas y entre pueblos.

Realicemos algo más grande y más completo, logremos el contacto entre todos los hombres, no como representantes de partidos ni de pueblos, de razas ni de sectas, no, sino pura y simplemente como hombres. El hombre hallándose a sí mismo en no importa que semejante, he aquí el ideal creador de una consciencia nueva, de un nuevo sentido de la vida, de la concepción franca, valiente y clara de la personalidad.

A ello tiende la nueva educación que respeta en el niño al hombre del mañana, despertando las vibraciones naturales de su propia inteligencia y abriendo ampliamente las ventanas de la vida para que llene su almita con el éxtasis puro del infinito. La Naturaleza, llenando sus pulmones de vigor y sus ojos con la alegría de una luz sin mácula, sabrá

fortalecerle y colocarle en su propio centro, sin guías capciosos ni aprovechados.

* * *

¿El Estado...? ¿El Estado puede hacer eso?... ¡No!... El Estado no puede dejar de ser Estado por sí mismo ni [10] tender a su propia destrucción. No obstante, dentro de lo actual cabe la lucha y la conquista, y el arrancar al Estado condiciones nuevas que permitan llegar a horizontes más amplios es obra a continuar por nuestra parte.

La República Oriental del Uruguay, ese bello país bañado por las corrientes del Plata —remontando desde el Paraná— en conjunción con el gran océano, reúne sus confines con el Brasil aún no del todo descubiertos, y con el Paraguay de los indolentes naranjales y de la yerba mate, ha realizado y realiza en pro de la cultura, en bien del niño y en provecho de un futuro más digno de los hombres, algo bueno, de grato recuerdo, de ejemplar aprecio.

Batlle y Ordóñez será recordado en la historia como un hombre digno —aunque gobernante—, pues hizo lo que pudo por su pueblo, en virtud de sus ideas universalistas y humanas.²⁸

La Universidad tiene sus puertas abiertas a pobres y a ricos, a jóvenes y a viejos. No repugna la blusa del obrero en las aulas vibrantes de inquietud y de afán entero. Su entrada es libre y, asistente o no a sus clases, toda persona, del país o extranjera, hombre o mujer, tiene derecho a sus exámenes y a la aprobación de curso. La Universidad es libre en su ingreso, pero queda aún el programa que nunca desdeñara dirigir el Estado, aunque en parte acepte modificarlo. No obstante, en el goce de derechos allí reconocidos, en las propias aulas de la Universidad oficial, estudiantes y profesores —en su mayor parte adherentes al Centro Ariel que lleva este nombre en recuerdo al insigne maestro Rodó—²⁹ y obreros ansiosos de saber, entre los que se hallaba el que esto firma, iniciaron su intento de ensayo de una Universidad Libre, allá por el año 1932, con un éxito que colmó las aspiraciones de los iniciadores. In-

²⁸ José Pablo Torcuato Batlle y Ordóñez (1856-1929), periodista, político y presidente de la República uruguaya en dos ocasiones (1903-1907 y 1911-1915).

²⁹ *Ariel*, ensayo del escritor y político uruguayo José Enrique Rodó (1871-1917) publicado en 1900.

tento balbuceante que liquidó la dictadura del doctor Terra (dictadura propiciada e impuesta por el imperialismo yanqui al servicio del [11] cual se encontraba el gobierno dictatorial) pero que no dudamos habrá vuelto a reiniciarse.³⁰

La primera enseñanza cuenta con una serie de escuelas de ensayo edificadas con todos los adelantos de la técnica pedagógica moderna bajo el plan presentado por el Magisterio, que tiene un margen de libertad nada despreciable, y en ellas se ponen en práctica los más diversos sistemas de educación moderna, tendiendo a la busca de un plan nuevo, libre y racional de la enseñanza.

El Magisterio envía, asimismo, con gastos pagados por el Estado, delegaciones en estudio, que cada año pasan de un país a otro en el interés de enriquecer las experiencias ya allí recogidas, aportando nuevos métodos o experiencias logradas en otros lugares. El programa de cursos, pese a las modificaciones notables, depende del Estado. No obstante, los maestros pueden proponer y obtener, en ocasiones, mejoramientos de interés.

Y como el Uruguay no tiene ejército hay ya un aspecto importante salvado. Al niño no se le inculca el virus del militarismo ni tiene necesidad de «marcar el paso».

* * *

¿Qué es lo que podemos realizar en España? Poco o mucho, nuestro deber es intentar romper los moldes de la educación actual. Eliminar el analfabetismo que aún predomina en grande escala en varias regiones de España y pugnar por la creación de la escuela nueva. Y abrir la Universidad, los estudios superiores, haciendo asequible al pueblo la cul-

³⁰ Se conoce como «dictadura de Terra» en Uruguay, el período que transcurre entre el golpe de Estado de 1933, que encumbró a la presidencia del gobierno a José Luis Gabriel Terra (1873-1942), y las elecciones de 1938. Como consecuencia de dicho golpe de Estado, el autor del prólogo, Ildefonso González Gil, que, en 1931 había fundado en Montevideo, con Diego Abad de Santillán y Francisco Carreño, el periódico *La Tierra*, y que en la capital uruguaya fue secretario de la Comisión de Relaciones Internacionales Anarquistas (CRIA), miembro del Ateneo Libre y del Centro Ariel y secretario de la Universidad Popular, fue deportado a su país de origen, España. Véase <http://puertoreal.cnt.es/bilbiografias-anarquistas/2537-ildefonso-gonzalez.html> (consultado el 4-08-2018)

tura general y superior, es decir, unificando la escuela, respetando la variedad propia de cada edad, incluso a cada región, y haciendo llegar la luz de la enseñanza a todos los rincones de España.

El despertar de las conciencias depende de esta obra, bien lo saben quiénes impiden su realización. Y de este [12] despertar depende el porvenir de España. No es posible realizar una revolución transformadora de todos los estamentos sociales si no se ha creado en el hombre el afán por la libertad y si este no tiene conciencia de sus derechos.

* * *

José de Tapia (treinta años de maestro), el autor de este folleto que prologamos con demasiado atrevimiento, pero con profundo cariño dirigido tanto al amigo como a la obra, es un peón de brega en esta labor titánica, que ha sabido realizar una magnífica obra en la propia España y en pleno régimen de normalidad constitucional.

El maestro de Montoliu de Lérida, fervoroso ensayista y practicante de la técnica Freinet es querido, conocido y apreciado en toda la comarca leridana por su labor de varios años. Sus ensayos, realizados en virtud de la posibilidad que le permitía su función de director, han llegado a resultado admirables. Lamentamos el que, por natural modestia, no dé detalles de sus experiencias propias. En su escuela todo era bullicio. El maestro en presencia significaba la alegría, la confianza y la libertad de acción dentro de un máximo respeto y de una innegable responsabilidad. Y en su ausencia —a menudo dejaba completamente solos a sus alumnos— el trabajo no cesaba, siendo en absoluto innecesaria la «disciplina» y las habituales normas impositivas que emplean los maestros de «oficio».

Durante la guerra, con más amplitud de acción, continuó su obra en el grupo escolar Santa Coloma, experimentado sus propios métodos logrados a través de concienzudo estudio, realizando una magnífica labor.

¡A la obra amigo Tapia! En la brecha estaremos, con nuestro modesto aporte, para darte una mano fraterna en la inmensa tarea.

ILDEFONSO

ENSAYOS SOBRE ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

A Paco Itir:³¹

Cuando presiento el final de la hecatombe mundial,
pienso en ti, con el que tanto soñé sobre la necesidad
de que el Pueblo, nuestro Pueblo, disfrutase de una cultura
que acaparaba indebidamente la burguesía. Ausente o
presente, tu recuerdo me dará ánimos para exponer
simplemente el resultado de nuestros sueños.

Tu Hermano.

INTRODUCCIÓN

Varios son los aspectos que encierra el gran problema de la Educación Nacional. En primer término, destaca la posición filosófica o necesidad de que cese el monopolio de la educación por parte de las clases burguesas que con una organización cerrada y de explotación, impiden la llegada de los aptos, de los capacitados naturalmente, a las altas esferas de la cultura, guardando estas para los privilegiados de la fortuna o para los favoritos de los hombres que, en su turno, detentan el poder que escalaron apoyados por el trampolín de la política.

[14] En las mal llamadas capas inferiores de la sociedad quedan valores morales e intelectuales que la sociedad abandona y que, no obstante, serían verdaderos tesoros que esa injusta sociedad pierde, impidiendo, al propio tiempo, el normal y lógico desarrollo de la Ciencia y de la Técnica.

Teniendo en cuenta que del máximo desarrollo de nuestra cultura y de nuestra técnica es la sociedad en general quien se beneficia, corresponde a ella, a la Sociedad y a sus organizaciones representativas, y al Estado como representante actual, su control y la determinación sobre las normas generales, llegando su responsabilidad hasta la inevitable necesidad de apoyar, larga y generosamente, cuantos esfuerzos se realicen en el orden particular y colectivo.

³¹ Seudónimo de Patricio Redondo.

Pero no confundamos control y determinación con la exclusiva o monopolio. La primera es función derivada de su pretendida representación del bienestar general; la segunda es abuso de fuerza, dictadura moral injustificable. Sabemos lo que cuesta la creación y sostenimiento de las llamadas obras y centros de educación y, en tanto que los impuestos funcionen, viene el Estado obligado a verter un fuerte porcentaje de los mismos en las obras de educación y enseñanza. Al estado, por delegación circunstancial, corresponderá el fijar un mínimo de conocimientos para la posesión³² de los títulos oficiales, dejando libertad absoluta para el establecimiento de los métodos y procedimientos necesarios para adquirirlos.

La llamada técnica pedagógica es otro factor que debemos forzosamente tener en cuenta, ya que de sus formas y principios depende el mayor, más fácil y más rápido desenvolvimiento del conocimiento de la cultura.

Terminaremos haciendo notar que el Magisterio y el Profesorado son factores determinantes de cuya capacidad [15] y espíritu social depende exclusivamente el triunfo o el fracaso definitivo de la gran obra de la Educación Nacional. Dedicemos, pues, a su preparación y selección, todo el cuidado y la exquisita atención que tan formidable responsabilidad hace precisos.

Aun cuando no lo interpretemos de absoluta necesidad, aclaremos que, para nosotros, el calificativo de *nacional* no tiene contenido racial, sino de totalidad en cuanto al conjunto natural de las agrupaciones hermanas que en más o menos forzado federalismo conviven formando una organización viviente.

ESCUELA UNIFICADA

Queremos dejar bien patente que hablar de Escuela Unificada tiene un significado extenso, generoso, moderno. Unificación de la escuela es coordinación y dependencia natural de las variadas facetas de la educación y enseñanza, en cuanto a [su] función social. En este enunciado nosotros queremos marcar la necesidad, que ya ha sido general y uni-

³² Posición en el original.

versalmente sentida, de que la Educación Nacional sea un todo armónico abarcando desde la Escuela maternal hasta la Universidad, con estamentos naturales y superpuestos, cuya finalidad es la preparación y selección natural de las individualidades cuyo conjunto constituirá[n] las robustas y selectas sociedades futuras.

De esta forma el niño comenzará su aprendizaje para la vida, entrando en la vida pública infantil, al penetrar en la Escuela maternal, de la que pasará insensiblemente a los grados elemental, medio, superior y de especializaciones, todo ello siguiendo ritmos naturales y sometidos a una selección racional para la enseñanza superior y especializada.

[16] Como fácilmente se deduce de los que llevamos expuesto, la Educación Nacional ha de ser completamente gratuita en todos sus grados, incluso en la Universidad y en las Escuelas especiales; gratuita y obligatoria para todos. Pero no bastan la gratuidad y la obligatoriedad para que todo el sentido humano de nuestra propuesta se considere conseguido.

Desgraciadamente no vivimos en una sociedad sin clases, ni diferencias económicas. Ellas existen, y mientras la sociedad esté formada por clases cuyas características son la diversidad de las posibilidades económicas, la gratuidad absoluta no resuelve nada y la obligatoriedad será una bella utopía. El problema quedaría planteado, pero no resuelto.

Nos veremos³³ obligados a pensar en las familias proletarias numerosas y en las que se espera impacientemente que los hijos mayores vayan capacitándose muscularmente para el trabajo, con la esperanza de que sus aportes económicos salven la miseria de la colectividad familiar ¿Qué harán estas familias con sus hijos, aun cuando correspondan a la máxima capacitación individual?

No pudiendo prescindir de sus aportes económicos, de su ayuda, el niño queda fatalmente condenado y la sociedad pierde irremisiblemente un verdadero, positivo y reconocido valor.

A reparar estos males, las fuerzas organizadas y organizadoras de la sociedad tienen que acudir urgente y pródigamente creando las *Bolsas de estudio*, capaces no solamente de mantener al estudiante, sino al pro-

³³ Veamos en el original.

pio tiempo sustituir en el seno familiar los aportes normales y ordinarios que el mismo hubiera podido conseguir.

Estos gastos son lógicamente recompensados si consideramos el mayor rendimiento de esas individualidades en el orden de la Ciencia pura o en el orden de la Técnica aplicada.

[17] Sería erróneo e imperdonable abandonar este apartado sin echar una mirada contemplativa sobre el panorama mundial y la actuación de la mujer en la vida pública. Hoy la mujer comparte la vida del hombre en oficinas, fábricas, talleres e incluso en la guerra. La preparación educativa y cultural debe ser idéntica durante su desarrollo y formación. De ello se deduce lógicamente que [la] Escuela Unificada ha de ser coeducativa en todos sus grados, sin olvidar, en el conjunto, las características femeninas, como sería un error el desconocer o despreciar las leyes específicas de la distinción de los sexos en sus reacciones y desarrollo.

La Educación y enseñanza de la Escuela Unificada ha de ser circunstancialmente laica y apolítica, sin que ello suponga que el estudio, bajo el punto de vista histórico y comparado, de las religiones y formas políticas, deba ser abandonado.

Resumiendo, diremos que las características de la Escuela Unificada son: graduación natural de todos los ciclos educativos y culturales desde la Escuela maternal a la Universidad; selección racional, científica y natural de los alumnos; gratuidad y compensación económica para las familias necesitadas; obligatoriedad real con el número suficiente de escuelas y Centros superiores de cultura; coeducación en todos sus grados; laicismo y apoliticismo.

LA ENSEÑANZA

En España la obra educativa en general ha sido conocida siempre bajo los denominativos de enseñanza primaria, secundaria y superior. Los centros representativos eran y son: las Escuelas primarias, los Institutos y las Universidades y las Escuelas especiales.

Corresponde a la enseñanza primaria la organización y control de las escuelas que pudiéramos llamar populares, [18] ya que a ellas acu-

dían, principalmente en las grandes poblaciones, los desheredados de la fortuna, los hijos del proletariado español. Afirmamos que estas escuelas han sido constantemente insuficientes en número y pésimamente dotadas de material, por lo que la obligatoriedad de la enseñanza era una disposición risible en comarcas extensas y numerosas. Hay que terminar con ese estado de cosas procurando que las entidades particulares multipliquen sus esfuerzos, y entre esas entidades corresponde el mayor esfuerzo a los Sindicatos y a las Federaciones de Industria.

Los tres grados de la enseñanza o educación nacional, a que hemos hecho referencia más arriba, no tienen actualmente correspondencia ni dependencia entre sí. Son estamentos superpuestos caprichosamente y sin consideración alguna para la personalidad infantil o juvenil, y en lo que afecta al aspecto educativo, moral y de formación de personalidad, podemos afirmar que era abandonado —y en qué forma— exclusivamente a las escuelas primarias.

Si tenemos en cuenta que los niños pueden pasar de la escuela primaria al Instituto a la edad de 10 años para entregarse al régimen del profesorado y la cátedra, ¿quiere decírsenos dónde queda la labor educativa eminentemente social y educativa?

El régimen de las Universidades y Escuelas especiales es más anormal, ya que el ingreso en ellas está supeditado exclusivamente a pruebas especiales. No ignoramos que el Bachillerato era total o parcialmente exigido para el ingreso en las aludidas instituciones, pero esto no es suficiente, hay que procurar que los diferentes ciclos de la enseñanza representen verdaderos valores culturales sin los cuales el conocimiento queda cercenado y obscuro.

Por todo lo expuesto se comprende la necesidad de dar un conjunto orgánico a la educación nacional en todos sus aspectos y grados, tanto en lo que afecta a las diversas [19] edades escolares, como a la suma y calidad de conocimientos y desenvolvimiento individual y colectivo conseguido para todos y cada uno de los educandos a su paso por los diferentes ciclos o grados.

Sabiendo que la educación comienza por la enseñanza en las *escuelas maternas*, y marcando el ingreso de los niños a las mismas a la edad de cuatro años, podemos y debemos afirmar que, desde esta edad

el niño pertenece a la sociedad que se ve obligada a cuidarlo, atenderlo, facilitar su desarrollo y estudiar sus aptitudes y capacidades naturales en vista a su total desenvolvimiento y aprovechamiento y siguiéndolo atentativamente hasta los dieciocho años.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Yo afirmaré rotundamente que el niño, al nacer, pertenece a la sociedad de la que forma parte, sin que esta afirmación nos lleve al error de desconocer los lazos naturales, y que esta tiene la obligación de atenderlo y crearle el clima natural conveniente.

Las *guarderías infantiles* son la primera manifestación práctica de nuestro postulado. Dos menesteres cumplen las citadas guarderías en el ciclo social y económico de nuestros días. El primero, más visible y perentorio, evitar el abandono de los tiernos seres ante la necesidad de que la mujer colabore con el hombre en los trabajos de la producción. Necesidad que no se nos oculta procede de la incompreensión y del egoísmo del régimen capitalista y del empleo del maquinismo, progreso humano, en beneficio exclusivo del Capital como nueva divinidad absorbente y devoradora.

El segundo, influir en el desarrollo infantil, procurando a los niños ambiente sano, socorro nutritivo y atenciones higiénicas, de que en muchos casos se vería privado.

[20] Seríamos partidarios de que estas *guarderías infantiles* fueran numerosas en las grandes poblaciones y agregadas a los Grupos Escolares de que hablaremos posteriormente. De esta forma las guarderías llenarían su doble cometido con eficiencia y, simultáneamente, serían una buena y fecunda escuela de puericultura para las futuras madres que se eduquen en el mismo Grupo de que dependieran. Estas guarderías abandonarían los niños a los cuatro o a los seis años, según se disponga o no de las llamadas *escuelas maternas*, a la escuela propiamente dicha.

Las citadas escuelas tomarán los niños al cumplir estos los cuatro años y atenderán principalmente a la formación del carácter, aplicando en sus enseñanzas los juegos libres y dirigidos, los cuentos y las histo-

rias, apoyándose constantemente en la observación de la vida y de la Naturaleza en su conjunto, o en detalles vividos experimentalmente en la propia escuela.

Entre los cuatro y los ocho años, los niños estarán educados en una autodisciplina que les capacite para entrar de lleno en la vida cada vez más activa y responsable de las Escuelas elementales y superiores. Al unísono habrán adquirido las dos técnicas indispensables para el desarrollo ulterior de la cultura: la lectura y la escritura.

Sin pasar más adelante permítansenos unas líneas sobre las técnicas citadas. Ha sonado ya la hora de que abandonemos completamente el absurdo sistema de martirio consistente en el deletreo y silabeo clásico tan apartado de las fórmulas tan generales del lenguaje, e incomprensible por separación de dos técnicas humanas que en realidad constituyen una sola e indivisible: el lenguaje.

Enseñando la lectura por la escritura, ambas técnicas se adquieren insensible y rápidamente y en forma completa y clara.

[21] Coloquemos al niño ante el gran [en]cerado, lápiz y papel en mano. Hablemos con él y aprovechemos sus cortas y sencillas frases que nosotros trazaremos en el encerado y ellos seguirán, palabra a palabra, sobre sus cuadernos. Simples rasgos intraducibles en los primeros ejercicios, serán más claros y legibles a los pocos, muy pocos días. Seguidamente lectura de las referidas frases que lo harán globalmente al comenzar, y que más tarde seguirán palabra a palabra. Insensiblemente se pasará al conocimiento de las sílabas y al de las letras. De estos ejercicios pasaremos a los juegos del domino de palabras e imágenes; domino de frases;³⁴ frases ordenadas y otros similares. Procediendo escalonada y naturalmente en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura resultan ejercicios de verdadero valor recreativo para alumnos y maestros.

Con estas técnicas, y rudimento[s] de Geografía, Geometría, Aritmética y Ciencias Naturales, más el concepto de Historia, el niño habrá ad-

³⁴ La palabra «domino» figura sin acento. Hay dos posibilidades: o bien debería poner «dominio», en cuyo caso falta una i intermedia; o bien lo correcto sería «dominó», en cuyo caso falta el acento. En el juego escolar del dominó de palabras e imágenes y de frases al que se alude, el alumnado ha de casar, al modo de fichas de dominó, la ficha de la palabra o frase con la de su imagen.

quirido los conocimientos necesarios para enfrentarse a los grados inmediatos de la Educación primaria.

UNITARIAS Y GRADUADAS

Llamábamos escuelas unitarias a las constituidas por una sola clase o aula y regentadas por un solo Maestro.

Dábamos el nombre de escuelas graduadas a las constituidas por varias clases o grados y regentadas por varios Maestros con o sin el control de un Maestro-director responsable.

Verdaderamente las primeras, si unitarias en el nombre, no lo fueron jamás de hecho, ya que es imposible desenvolver la labor escolar manteniendo a todos los niños comprendidos entre los seis y los 15 años bajo un mismo ritmo de trabajo. Aquí surgía la primera dificultad para el [22] Maestro novel ¿Cómo organizarse en una actividad prometedora?

Todo Maestro dirigente de una unitaria veíase y vese obligado a distribuir o clasificar los niños a él encomendados en tres o cuatro grados o secciones, que trabajan alternativamente bajo su dirección o control; así resultan verdaderas graduadas en miniatura con un mayor desgaste y esfuerzo por parte del Maestro.

Al establecer la coeducación en la enseñanza primaria, salvo en aquellos pueblecitos en que su censo escolar solo posibilita la acción de un Maestro, pudo graduarse la enseñanza en la mayoría de nuestros Ayuntamientos, poniendo dos grados o secciones bajo el control de la Maestra y otros dos regentados por el Maestro.

Se desprende de lo dicho que la enseñanza en nuestras escuelas funcionaba generalmente en régimen de graduación.

Estas escuelas deberían haber concentrado en su seno el censo escolar de España, pero siendo su dotación más que insuficiente, en ellas se abusaba forzosamente de una enseñanza libresca, verbalista y dogmática.

Actualmente y con la coeducación, vemos facilitarse la labor escolar con una mejor y más factible graduación. Creemos necesario, y es

admitido hoy como mínima aspiración en la renovación escolar del mundo, que la edad escolar se eleve hasta los 15 años como mínimo, para los niños que de las Escuelas primarias hayan de pasar a la vida activa del trabajo, y hasta los doce años para los que hayan de seguir los cursos o ciclos de los Institutos o Enseñanza secundaria.

Organizadas así nuestras escuelas y establecidos sus programas de contenido mínimo para los diferentes grados, ningún niño deberá pasar de uno a otro grado, o de una a otra enseñanza, sin haber completado y superado el ciclo normal anterior.

[23] A través de estos ciclos escolares se tendrán en cuenta las aptitudes naturales y se hará la selección natural de los alumnos que habrán de pasar a la enseñanza superior o secundaria.

ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS CENTROS RURALES

Son tres pequeñas aglomeraciones ciudadanas las que tropiezan con los mayores inconvenientes y dificultades en la organización de sus centros de educación y cultura.

El esfuerzo y la clara visión de estos problemas por la clase obrera, y el apoyo decidido del Estado en la actual situación social, deben subsanar los inconvenientes naturales revolucionándolos en beneficio de los interesados.

Nuestras ruralías son las más abandonadas y, no obstante, son las que pueden prestarse a mayores y más profundos ensayos. Hora es ya de que todos los grupos interesados en la educación de la juventud, comenzando por la familia y acabando por el más artificial de todos, el Estado, aúnen sus esfuerzos y pongan una buena voluntad y un mejor deseo.

Hay regiones españolas en que los pueblos agrícolas son pequeños, pero muy próximos unos de otros. En estas comarcas podríamos ensayar las *concentraciones escolares* o *Ciudades infantiles* en tipo de *Escuela Productiva*.

Comiencese por la construcción, en lugar céntrico entre varios Ayuntamientos, de los edificios necesarios para dar albergue cómodo

e higiénico a los niños todos del censo escolar colectivo a los Ayuntamientos afectados por la reforma, y comprendidos entre los seis y los quince años, más a los Maestros con sus familiares y al personal subalterno y auxiliar imprescindible. Estas *concentraciones esco[24]lares* llevarán una vida de internado para los niños de seis a once años y de semi-internado para los comprendidos entre los once y los quince o grados superiores.

En las *Ciudades Infantiles* los edificios todos debieran ser sencillos, alegres, típicos, de un carácter clásico en las diferentes regiones naturales del suelo ibérico, aunque interiormente adaptados al fin principal para que son creados. Nada de instalaciones mastodónticas que den la sensación de acuartelamiento u hospiciado.

Dotándose estas *Ciudades* de terrenos suficientes y apropiados para desarrollar en ellas un estudio práctico de la Agricultura con cultivos fáciles y de aportación para la colectividad escolar, más los de ensayo, aclimatación y estudio.

Simultáneamente podrán llevarse trabajos de avicultura, cunicultura, apicultura, sericultura, etc., etc., todos ellos de rendimiento práctico y magníficos temas de educación y cultura general considerados como otros tantos *centros de interés*.

No deben faltar los terrenos propios al parque de recreo y pequeños prados de deportes y toma de saludables baños de sol.

Empleando en estas Ciudades Infantiles el sistema de *escuela duplicada*, cosa fácil dadas las orientaciones del trabajo escolar en las mismas, se necesitarían menos aulas, pero no pueden faltar ni un buen salón de proyecciones, conferencias, cuadro³⁵ artístico y reuniones diversas, ni la espaciosa y bien dotada biblioteca. Niños y niñas habrían de disfrutar de la máxima autonomía, pudiendo llegarse incluso a la formación de pequeños grupos autónomos y responsables de su organización interior colectiva y familiar. Verdaderos hogares infantiles.

Los pequeños talleres de orientación profesional y pre-aprendizaje servirían al propio tiempo para dotar a la [25] colectividad de ciertos

³⁵ Quadro en el original.

utensilios y su reparación y entretenimiento, tales como diferentes tipos de colmenas, incubadoras, poruderos (sic), etc.

Las frecuentes reuniones de familiares con frecuentes proyecciones seleccionadas, representaciones teatrales, conferencias auxiliadas con proyecciones y demostraciones, audiciones y exhibiciones de música y danzas populares, completarían la labor educativa de nuestras *Ciudades Infantiles* influyendo a través de la escuela así concebida, sobre el nivel cultural y social de toda la comarca afectada.

Este funcionamiento, aunque presentado sin grandes detalles expositivos, acarrea la formación espiritual de los niños en un ambiente natural y sano de solidaridad, colaboración y cooperativismo, base de la sociedad futura y libertaria.

LA EDUCACIÓN EN LAS PEQUEÑAS CIUDADES Y VILLAS

Otro tipo de organización escolar corresponde a las villas y pequeñas ciudades del solar patrio.

No creemos necesario insistir sobre la necesidad de atender, en lo material, al establecimiento de la graduación de la enseñanza en sus más mínimos detalles.

Para las pequeñas poblaciones queremos hacer constar que entendemos que la escuela o, mejor aún, el *Hogar del Niño*, ha de ser el hogar acogedor de todas las manifestaciones o actividades colectivas de carácter científico, artístico o literario.

Su actividad no ha de quedar limitada a la de instruir y educar a la infancia; ha de consistir así mismo, en dirigir a la juventud y en transformar el clima cultural de la localidad. Por eso, porque le asignamos ese puesto preeminente y propio en el cuadro de las relaciones sociales, [26] en toda escuela ha de existir el salón de reuniones y conferencias, el aparato de proyecciones y la radio-gramola; ha de estar dotado el centro escolar de escogida biblioteca y selecta discoteca.

Concretemos de una vez por todas que no debe funcionar una sola escuela que no disponga de los pequeños talleres de orientación y realizaciones manuales. Los intercambios escolares de sus propias construc-

ciones de carácter experimental y local deben ser cuidadosamente atendidos.

Para terminar, afirmemos que somos partidarios de que los niños puedan pasar toda la jornada escolar reunidos, de mañana a tarde, en verdadero régimen de semi-internado. Esto puede y debe conseguirse mediante el establecimiento de las *Cantinas escolares*, bien costeadas exclusivamente por los organismos oficiales, ya mantenidos por aportaciones familiares en especie o en metálico, con lo que los niños ganarán por una más cuidada e higiénica distribución de los alimentos.

Otra de las dependencias necesarias es el *campo experimental*, cuyo título es suficiente para hacernos comprender cuál ha de ser su uso y resultado práctico.

En las ciudades de mayor núcleo de población, el plan de construcciones escolares debe atender a que estas ocupen lugares estratégicos en las afueras de la población y que sean dotadas de campos de experimentación de horticultura y floricultura y campos de deportes. La avicultura, la cunicultura, la apicultura y la sericultura serán practicadas en tanto que las condiciones naturales y locales lo permitan.

El desplazamiento de los niños será asegurado gratuitamente por los organismos oficiales o sindicales.

[27] LAS GRANDES CIUDADES

En las grandes poblaciones, y en las de tipo netamente industrial, se nos presenta con carácter permanente el núcleo principal, comercial y burgués, y la periferia, formada por barriadas obreras más o menos urbanizadas.

Desde luego las construcciones escolares deben ser todas del tipo de los llamados «Grupos Escolares», ya que en ellos podemos encontrar fácilmente el lugar apropiado a todas y cada una de las organizaciones educativas citadas o descritas en el transcurso de este trabajo.

Basta organizarlas activamente y convertir al Grupo en el centro de atracción infantil de la barriada o distrito.

Hablemos más extensamente de las instituciones de las barriadas obreras.

He aquí el funcionamiento esquemático de un Grupo Escolar de la periferia de Barcelona,³⁶ con capacidad para mil niños utilizando el sistema de *escuela duplicada*.

Guardería infantil, con capacidad para 40 cunas (insuficiente). Personal idóneo a su frente auxiliado por las alumnas de los grados superiores. Clases de puericultura.

Escuela maternal, en sistema de graduada, con 14 aulas y una capacidad total de 210 educandos comprendidos entre los cuatro y los ocho años.

Escuela primaria, con sistema de graduada, con 14 aulas capaces para 420 alumnos de ocho a quince años (catorce en el momento a que nos referimos), clasificados en seis grados o ciclos de estudio.

Clases de orientación, con dos aulas y capacidad de 60 alumnos de los ciclos superiores. Todos estos cálculos fueron hechos a base de 30 niños por aula y Maestro, número que debemos considerar máximo, y que en aquella época, en Barcelona, resultaba una generosidad de concepción.

[28] Este grupo constaba de los siguientes anexos: talleres de metalistería, carpintería, modelado, encuadernación, electricidad, corte y confección y tejido. Cantina escolar con amplio comedor (edificio aislado), sala de proyecciones, sala de música-biblioteca y pequeño dispensario con una sola cama para casos de urgencia y atenciones higiénico-medicinales.

Como extraordinario disponía de una sala especial dotada de pequeña cocina y sencillos muebles de uso casero y práctico. Esta sala, llamada de *economía doméstica*, fue entregada a un grupo autónomo integrado por 8 niños de ambos sexos. Clases de *economía doméstica* y *autodeterminación*, podríamos afirmar.

³⁶ Se refiere al Grupo Escolar «Bonaventura Carles Aribau», ubicado en el barrio de Santa Coloma de Gramanet y dependiente del Patronato Escolar de Barcelona, en el que Tapia estuvo destinado desde marzo de 1934 a finales de 1938, y del que fue director durante la Guerra Civil, desde noviembre de 1936, en sustitución de Lorenzo Jou Olió, quien, a su vez, ocupó de nuevo la dirección tras el final de la guerra.

Disponiendo los cuatro edificios de que se componía este Grupo de amplios espacios cerrados y aptos para el cultivo, ellos habían sido empleados de la forma siguiente: el espacioso terreno al que se abrían las aulas de la escuela maternal, dividido en dos partes, contenía el *parque infantil de recreos*, debidamente dotado y renovado en sus distracciones por los propios talleres de la Escuela, y el campo de experimentaciones y jardinería con un palacete central, proyecto y trabajo de los citados talleres, para la cría de palomas cuidadas y atendidas por los propios niños. Arbolado compuesto por frutales y varios tipos ornamentales; los patios del edificio principal para deportes, juegos libres y cultura física en general; el terreno del edificio destinado a talleres y clases de orientación, a horticultura, avicultura y cunicultura.

Teniendo en cuenta los grados que pueden estar constantemente empleados en talleres, clases de música, deportes, conferencias y proyecciones, cuidados y atenciones de huerto, parque, etc., se verá la posibilidad real de un buen trabajo de información, documentación y experimentación constante, siendo materialmente escaso el tiempo empleado [29] en redacciones, ejercicios de lenguaje y cálculo, que son los que principalmente requiere el sedentarismo de la escuela.

Organizada la escuela bajo el plan esquemáticamente reseñado, se comprenderá fácilmente que en sus trabajos de capacitación entren perfectamente los verdaderos y únicos *centros de interés* y los reales *proyectos de trabajo* para el desenvolvimiento de los mismos.

Todas estas actividades, todas las posibilidades diferentes de ocupación y trabajo, alternando continuamente los ejercicios de realizaciones manuales con los de información, redacción y cálculo, explican el aumento de la capacidad del Grupo al ser aplicado, mediante una sabia y metódica ordenación, el sistema de *escuela duplicada*.

Réstanos solamente explicar lo que los dirigentes de aquel Grupo designaban con el vago denominativo de *clases de economía doméstica y autodeterminación*.

Como se ha dicho más arriba, se componía de un grupo de ocho alumnos de ambos sexos, a los cuales, uno de los Maestros encargados de los grados o ciclos superiores, les entregaba un proyecto de trabajo

comprendiendo o abarcando todas las materias del plan de enseñanza y del que solo tenían que rendir cuenta semanalmente.

Diariamente se les entregaba el racionamiento, en crudo, correspondiente a diez personas, que ellos mismos habían de preparar, presentar y consumir, invitando constantemente a dos comensales que podían elegir libremente entre sus compañeros, entre el profesorado o entre el personal subalterno indistintamente.

Según la propia experiencia de la Maestra encargada del grado al que los niños pertenecían, e indirectamente del propio grupo como asesora y consejera, jamás hubo que reprimirse el más pequeño desorden, y los trabajos de información y redacción sobre las diferentes materias, y cálculos presentados, fueron siempre de un valor práctico y literario superior a los generalmente obtenidos.

[30] Como broche de cierre diremos que existía el proyecto, en el reseñado Grupo Escolar, de la creación del *Cuadro Artístico* infantil y de la *Banda Escolar*.

El tiempo de la traición y de la tiranía, representado por el General Franco, cerró e hizo abandonar aquel hermoso proyecto de captación y regeneración de la Escuela, de toda una barriada genuinamente proletaria.

TÉCNICAS O PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS

No entra en nuestro proyecto el ocuparnos de los infinitos procedimientos o métodos pedagógicos de que hoy nos habla la ciencia, la Pedagogía, ya que ello constituye materia de estudio y experimentación constante y que, en la mayoría de los casos, la buena combinación de elementos, formas y procedimientos pertenecientes a diferentes sistemas han dado magníficos resultados en manos de expertos Maestros.

No obstante, no perdemos de vista que al ocuparnos de [la] organización escolar bajo una forma que pretendemos sea una novedad o ensayo, no podemos olvidarnos [de que] existe actualmente una técnica pedagógica poco divulgada y que constituye una metodología atrevida e innovadora formidable.

Nos referimos a «*L’Imprimerie à l’École*», metodología debida a los estudios experimentales y a la osadía de concepción de un Maestro francés, Celestin Freinet, e introducida y ensayada en España con éxito prometedor bajo el nombre de «Técnica Freinet», movimiento escolar y pedagógico que, centralizado y regulado por la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, había ya celebrado varios congresos de carácter nacional y había conseguido fundamentar un nuevo prestigio para las escuelas españolas.

[31] Esta técnica tiene un lema: ¡no más manuales escolares!; y una realidad reveladora: la imprenta al servicio de los niños y como talismán preciso que arranca a estos sus verdaderos y profundos pensamientos.

Los *ficheros escolares* de cálculo, de Historia, de Geografía, etc. sustituyendo a los manuales escolares dogmáticos y mutilados. El niño trabajando en su propia cultura y tenazmente. Todos los ejercicios de lenguaje realizados sobre los espontáneos y reales intereses infantiles. Extensos e intensos intercambios escolares de los cuadernos quincenales o mensuales impresos y que aportan nuevos e insospechados problemas y centros de interés.

ENSEÑANZA SECUNDARIA

Para España, la enseñanza secundaria y los centros a ella dedicados vienen a ser representados por los Institutos, en los cuales los niños pueden conseguir su ingreso a los diez años de edad ¿Puede ponerse un mayor desatino contra la infancia?

A los diez años el niño, normalmente, solo lleva cuatro cursos de escolaridad, los primeros que podríamos llamar de esbozo de la personalidad y necesarios, en el mayor número de los casos, para el estudio, por parte del Maestro, del carácter a dirigir y afirmar, corregir o transformar.

Entregando a estos niños al sistema representado por los Institutos de *Profesorado y cátedra*, los entregamos o abandonamos al solo poder educativo del medio familiar en que el niño se desenvuelve. Por otra parte, ¿qué conocimientos reales puede aportar el niño a esa edad?

Los llamados *Institutos-escuelas* vinieron a subsanar unos defectos de origen y función que nosotros remarcamos, pero con ellos no queda resuelto el agudo y grave problema.

[32] Nosotros creemos en la necesidad perentoria de que los alumnos de *enseñanza secundaria* sean comprendidos entre los doce y los diez y ocho años; la escolaridad sufrida por el alumno, ha permitido ya la adquisición real de conocimientos y la formación de un hábito de trabajo en el sentido de la investigación y confrontación de ideas. A esta edad el niño ha manifestado su carácter, y su ficha psicológica, suficientemente comprobada, servirá de apoyo a la conducta de sus futuros dirigentes.

Nos vemos obligados a insistir reafirmando que el niño y el joven comprendidos entre los seis y los diez y ocho años de edad, necesitan la labor constante y sentida, profunda y abnegada, del Maestro, del conductor, y no la del profesor que, sin despreciarla ni subestimarla, comprendemos no es suficiente ni acertada. La misión social es eminentemente educativa, y solo cuando el ciclo evolutivo de nuestra juventud pueda considerarse cerrado o superado, podemos prescindir del Maestro. De todos los grandes profesores, verdaderos conductores de hombres, se ha hablado encomiásticamente, apasionadamente, dándoles el título de Maestros como consagración definitiva de su gloria.

De acuerdo con la misión social que le confiamos a los Institutos, misión que, sin disminuir su valor instructivo, valoriza y aumenta considerablemente su poder educativo, ha de estar la organización de los mismos. Resumimos nuestro pensamiento diciendo: los Institutos han de seguir la educación de la juventud, han de afirmar su personalidad y han de ampliar el caudal de su conocimiento.

ORGANIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS

Estos, a ser posible (debiera serlo), deben organizarse en régimen de internado o semi-internado para conseguir la máxima convivencia de su masa juvenil entre sí y con el Profesorado competente.

[33] Nos parece superfluo hablar del contenido o extensión de los conocimientos a suministrar y de los procedimientos a seguir, labor que

excedería a la finalidad de este trabajo, pero ligeramente señalaremos que creemos necesario que en sus programas figure el estado de los conocimientos científicos e histórico-geográficos comunes y su grado superior, el estudio de las religiones comparadas, de los sistemas políticos y sus fundamentos económico-sociales, la economía, como ciencia, lenguas, y un profundo estudio y conocimiento de la Literatura y sus poderosas influencias.

Dedicando a la adquisición de estos conocimientos el sistema de clases, de laboratorio, de investigación, de crítica y práctica constante, y no el de *cátedra* con ampulosa exposición oratoria y enorme pasividad del educando, seis años son suficientes para alumnos *capacitados* y *racionalmente seleccionados*, para el desenvolvimiento de unos conocimientos muy superiores a los que en la actualidad suministran nuestros Institutos.

Refiriéndonos a la labor educativa, a la que damos la máxima preponderancia, en los Institutos deben practicarse todos los deportes posibles, organizarse recepciones; excursiones de estudio, incluso al extranjero; dedicar un buen espacio a la música, la declamación, el canto, la danza, etc., etc., manifestaciones todas en las que la exuberante riqueza de matices de nuestra Iberia facilita³⁷ el encanto y la alegría a esas colectividades juveniles. Todas las manifestaciones artísticas deben ser recogidas y encauzadas teniendo en cuenta que, al salir de los Institutos, nuestra juventud entra plenamente en la vida activa ciudadana o se prepara para el futuro en la Universidad o en las Escuelas Especiales. Tanto en uno, como en otro caso, podemos afirmar que la verdadera educación ha sido ya conseguida, y que solo el trabajo de un perfeccionamiento en la especialización o en el terreno de la investigación de la Ciencia pura, queda al joven por realizar.

[34] Diremos, para terminar este apartado, que en los institutos no deben faltar tampoco los talleres de realizaciones normales y de orientación, así como los campos experimentales en las diversas causas de las ciencias agro-pecuarias.

Toda sociedad organizada que se precie de justa, debe procurar el máximo desarrollo psico-fisiológico de sus elementos y por ello no

³⁷ Facilitan en el original.

puede admitirse que ningún ser normalmente dotado pueda pasar al trabajo activo productivo en el terreno industrial o comercial sin haber recorrido estos dos ciclos de Educación Nacional, ciclos que nosotros creemos superados al cumplir el joven los dieciocho años de edad.

Por eso entendemos que la obra de Educación Nacional ha de ser obligatoria y gratuita para todos los individuos normalmente dotados hasta completar, repetimos, estos dos ciclos naturales, quedando en el primer grado, o educación primaria, los deficientes mentales exclusivamente, y pasando a la Universidad propiamente dicha, los superdotados.

Las Escuelas Especiales tendrán un alumnado de carácter voluntario, acogiendo en su seno a cuantos sientan las vocaciones características y reúnan las condiciones apetecibles de temperamento y facultades mentales, siguiendo siempre las normas y resultados de una científica y natural selección.

GRANJAS Y ESCUELAS PROFESIONALES

Hemos hablado anteriormente de la posibilidad de que un buen número de ciudadanos terminen su educación y cultura general al cumplir los quince años de edad sin pasar a la Enseñanza secundaria.

¿Qué harán estos alumnos al salir de las Escuelas primarias? ¿Se les puede considerar completamente formados?

[35] Nosotros, sin titubeos, contestaríamos categóricamente y negativamente.

Para ello hay necesidad de crear las *Granjas Escuelas* o las *Escuelas profesionales* necesarias y suficientes, según se trate de regiones agrícolas o industriales.

En las primeras los alumnos aprenderán y se familiarizarán en el manejo de las modernas máquinas agrícolas, selección de semillas, composición y utilización de abonos, etc. Dichas Granjas escuelas serán verdaderos modelos en cuanto a avicultura y cunicultura puede referirse, y en las regiones ganaderas deben ser ellas las encargadas de la verdadera selección del ganado presentando sus instalaciones sencillas y prácticas como modelo a copiar y desenvolver en todo el país. Dos

años escolares en estas organizaciones son suficientes para una dotación cultural y práctica eficiente.

Las *Escuelas profesionales* acogerían a los educandos de las zonas industriales dándoles los conocimientos teóricos y prácticos apetecibles, para que su actuación en talleres y fábricas sea consciente y experta. De estas escuelas los alumnos podrían salir con la calificación de oficiales o de semi-oficiales, según el oficio o la duración del aprendizaje.

ENSEÑANZA SUPERIOR

Por enseñanza superior entendemos la que suministra los conocimientos adecuados a la investigación científica y a la aplicación de los mismos a la técnica industrial o profesional.

Dada esta definición son centros de educación o enseñanza superior las Facultades y Escuelas especiales, aunque, en realidad, algunas de las Facultades son verdaderas Escuelas especiales de aplicaciones técnicas.

[36] En estos centros urge sobre todo la mayor selección del cuerpo docente y producir en ellos el máximo desarrollo de los trabajos prácticos de aplicación, investigación y comprobación. Los estudios en ellos cursados deben ser eminentemente prácticos, cuando la cualidad de los mismos lo requiera, con abundante material y prácticas de laboratorio.

EL MAGISTERIO

He aquí la base fundamental de la Educación Nacional. Se ha dicho constantemente y como adagio popular: «A tal Maestro tal Escuela»; nosotros afirmamos categóricamente que donde no hay Maestro no hay Escuela, y nos pronunciamos rotundamente contra los que creen que cualquier ente con mayor o menor suma de conocimientos es capaz de regentar una Escuela y seguir el desenvolvimiento de la compleja y delicada espiritualidad infantil.

La formación del Magisterio debe llevarse a término en los *Seminarios de Pedagogía* donde, al³⁸ par de una ampliación de los conocimientos generales de Historia, Geografía, Ciencias, Filosofía y Literatura, se

³⁸ En el original, el.

profundice en el grupo de las llamadas Ciencias Pedagógicas en general y muy particularmente en la Pedagogía y Psicología experimental y comparada y en los trabajos psicotécnicos.

Teniendo en cuenta que los Maestros son los futuros modelos que se presentarán a la infancia, se pondrá un exquisito cuidado en la fundamental educación del carácter de los mismos, presentación social, que no confundamos con falsos hábitos de conducta, y verdadero don de gentes, cosas todas difíciles de obtener en el régimen general de los centros docentes de nuestros días.

Para ello los *Seminarios de Pedagogía* procurarán una máxima convivencia —insistimos en el internado como único medio apropiado— entre el alumnado, siguiendo las [37] normas dadas para los Institutos y procurando que las excursiones y viajes de estudio den al mismo un práctico y profundo conocimiento de nuestras características industriales y económicas, así como las prácticas de jardinería, horticultura, avicultura, cunicultura, etc., etc.

Al Seminario de Pedagogía deben ser agrupadas diversas instituciones escolares de ensayo, donde constantemente el hacer pedagógico tuviera sus realizaciones y experimentaciones, y en donde el alumno-maestro pueda tomar constantemente una experiencia.

Como el alumno-maestro ha de proceder de los Institutos, creemos que tres cursos de especialización y un curso complementario de práctica pedagógica son suficientes para conseguir la personalidad requerida. En conjunción con las aptitudes personales, poco corrientes, por cierto.

EL PROFESORADO

Ya hemos insinuado en el transcurso de nuestro trabajo que entendemos la necesidad de modificar profundamente el ambiente educativo de los Institutos, y esto solo se consigue modificando esencialmente el concepto de Profesor y el de su preparación para dicha función.

El Profesorado debiera ser seleccionado entre el Magisterio en activo mediante concursos especiales y con un mínimo de ejercicio. Dos años de especialización en las Facultades de Ciencias o de Filosofía y

Letras son suficientes, y estos dos años deben y pueden seguirse en calidad de Maestro en *misión de servicio*.

Nadie nos podrá negar la eficiencia pedagógica y científica que podrá conseguirse por el total sistema que nosotros preconizamos.

[38] ESCALAFÓN DEL MAGISTERIO

Todo el Magisterio debe formar un cuerpo único, con derecho a Escuela al salir del Seminario de Pedagogía y de él saldrán, así mismo, los que tomen la dirección o regencia de las Escuelas de formación particular.

Téngase en cuenta que abogamos por una educación unificada en cuanto a su estructuración, obligatoria y gratuita, y que por tanto corresponde a los Organismos Centrales Nacionales el proveer suficientemente a la solución del problema que acarrearía, para España, la construcción y dotación de bastantes millares de escuelas.

En el aspecto económico el escalafón general debe tener un sueldo máximo y otro mínimo suficientemente compensadores del esfuerzo a realizar, y dividido en pocas categorías, procurando fuertes indemnizaciones a las intermedias que son ordinariamente las que agrupan a los Maestros más recargados de obligaciones familiares.

Aproximadamente, y como ejemplo, he aquí la siguiente escala:

Supuesta escala en ocho categorías

| | |
|---------------------------------|------------------|
| 1. ^a categoría | 4% del personal |
| 2. ^a categoría | 6% del personal |
| 3. ^a categoría | 10% del personal |
| 4. ^a categoría | 15% del personal |
| 5. ^a categoría | 30% del personal |
| 6. ^o categoría | 20% del personal |
| 7. ^o categoría | 10% del personal |
| 8. ^a categoría | 5% del personal |

Esta escala sucinta de categorías no la damos como definitiva ni perfecta bajo ningún aspecto, y sí exclusivamente como demostrativa de la

relatividad de las diferentes categorías entre sí y como base de retribución a estudiar, sin olvidar que el derecho a casa-habitación para los Maestros y sus familiares no debe abandonarse.

A la relatividad de las categorías agreguemos la necesidad de que puedan ser recorridas en un máximo de 33 años de vida activa, lo que dará una edad cronológica de jubilación voluntaria a los 55 años. Todo Maestro que se encuentre capacitado físicamente podrá continuar en el servicio activo hasta los 65 años de edad.

Otro de los aspectos generales que debemos tomar en consideración es el de la amovilidad del Magisterio y la necesidad de una permanencia prolongada al frente de la misma Escuela.

Generalmente el elemento joven del Magisterio va destinado a las Escuelas de las pequeñas ciudades, villa o pueblos, donde el confort falta y las sanas y psicológicas distracciones mucho más. Esta situación engendra la desgana profesional y muchas veces ha llegado a producirse el completo abandono por otras profesiones, o el constante cambio de localidad en busca de novedades ambientales posibles y en curiosa e improductiva peregrinación profesional.

Esto hay que evitarlo a todo trance. En primer término, volvemos sobre lo dicho en nuestro apartado titulado *Unitarias y Graduadas*, en el³⁹ que afirmábamos que la labor del Maestro regentando una unitaria era más penosa, más agotadora.

A estos Maestros débeseles conceder, temporalmente o mientras desempeñen dichas escuelas, la remuneración que por *Dirección* de graduada se concede a los Directores efectivos de las mismas en las grandes ciudades, ya que ellos desempeñan la misma función administrativa más las diferentes y múltiples labores que nosotros les acumulamos con otras tantas funciones educativas.

[40] Además sería conveniente instituir verdaderos premios de constancia o performance,⁴⁰ que fueran otros tantos ascensos económicos que posibilitarían facilidades de vida en el orden espiritual y recrea-

³⁹ En el original, la.

⁴⁰ En el original, performance.

tivo, de que tanto ha menester el Maestro de nuestras ruralías principalmente.

Los Maestros rurales, en época normal de vacación, deberían gozar de una tarifa reducida en el transporte, para sí y para su familia, y una gratificación especial que les haga factible, en ese período, los desplazamientos y el usufructo de ambientes más saturados de civilidad y arte.

ORIENTACIÓN Y CONTROL DE LAS DIVERSAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN

No se nos oculta que se hace indispensable un control constante y una orientación dirigida de toda la obra educativa de la juventud. Hay que crear el órgano necesario y hacer la selección del personal que ha de asumir esta misión. La Inspección de primera enseñanza ni es suficiente ni adecuada a la nueva función. Ella constituía una institución cuya finalidad era determinada por una desconfianza hacia el Magisterio y no hizo jamás, salvo escasas y honrosas excepciones, una obra de dirección pedagógica como hubiera sido lógico y necesario. En pocas palabras, podemos afirmar que los Inspectores fueron siempre más representativos del funcionario estatal y burocrático que del Magisterio, y sus visitas escolares no animaron jamás a la Escuela que se veía obligada, por unas horas, a vivir una vida de excepción y nerviosismo. Aborrecemos el sistema clásico de examen por no corresponder jamás a la investigación natural del trabajo escolar en sí mismo y en sus resultados.

Apoyándonos en lo expuesto pedimos que la nueva función fiscalizadora y orientadora se lleve exclusivamente por [41] el personal activo del Magisterio, y que no pueda asumirlo sin contar, al menos, diez años de servicio activo.

Para la selección de este personal, el Estado tendrá en cuenta la labor activa del Maestro bajo todos los aspectos reseñados en este trabajo, su espíritu emprendedor, de iniciativa y de perseverancia, para lo cual cada Maestro, al finalizar el año escolar, vendrá obligado a rendir una memoria de la labor realizada y su avance, si hubiese lugar, de las reformas e innovaciones que estime pertinentes introducir en la Escuela a cuyo frente se encuentra.

De acuerdo con los méritos realmente demostrados en su trabajo escolar y como director animador de la obra educativa local, serán seleccionados y propuestos para la alta función de Orientación y Control, y estas propuestas deben pasar a referéndum al seno de los Sindicatos de Maestros, como verdaderas entidades profesionales capaces de avalar toda la personalidad de los designados.

Los Maestros así seleccionados pasarán inmediatamente, si ya no lo estuvieren, a ocupar la Dirección de algún Grupo escolar de la comarca en que sus funciones han de desenvolverse. Dotados de los suficientes medios de desplazamiento, vendrán obligados a girar visitas prolongadas a todas las Escuelas de su demarcación y por lo menos una vez cada ejercicio escolar. Este cuerpo de Maestros-inspectores estará obligado a la publicación de un Boletín de Educación mensual o quincenal, donde se expongan todas las innovaciones y ensayos pedagógicos y donde se aceptará la libre crítica de exposición.

Al Estado corresponde el organizar frecuentes viajes al extranjero de los elementos componentes de este seleccionado personal.

Somos partidarios, así mismo, de que las Direcciones de Graduadas y Ciudades Infantiles se hagan exclusivamente a propuesta de los Consejos de Maestros agregados a [42] a dichas instituciones, siempre con carácter temporal y derecho a reelección si a ello hubiere lugar.

Las Direcciones de los Institutos deben ser cubiertas de igual forma y pasando a referéndum a la Asamblea general de alumnos.

Tanto en los llamados claustros de los Institutos, como en los de las Graduadas y Ciudades Infantiles, deben figurar siempre representantes directos de los padres de familia.

MATERIAL ESCOLAR

Bajo este epígrafe agrupamos voluntariamente el llamado material pedagógico de clase y laboratorio y el de biblioteca y textos escolares.

En relación con el primero, creemos sinceramente llegado el momento de acabar con un material antipedagógico y antihigiénico como el que corrientemente llena nuestras aulas.

La Escuela debe pensar decididamente en que las teorías modernas y los nuevos sistemas de trabajo escolar nos afirman la necesidad de que la Escuela sea la continuación de la vida familiar y la preparación para la vida social y colectiva. Y preguntamos ¿en qué se parecen nuestras escuelas actuales a una de las salas de familia o a uno de los múltiples salones de recreo o trabajo de nuestras instituciones sociales? En nada. Modifiquemos profundamente el ambiente.

Procuremos a los niños mesas corrientes con la sola diferencia de sus dimensiones debidamente estudiadas. Alrededor de estas mesas los niños se ven impulsados al cambio de impresiones, a la colaboración, al apoyo mutuo, sin dificultades y sin necesidad de producir el menor desorden. Hora es llegada de desterrar la vieja creencia [43] de que el Maestro ha de presidir el hacer escolar desde su alta tribuna, cuidando sobre todo del *orden aparente* y de la impuesta disciplina.

La sola disciplina escolar, la única y verdadera, es la que se desprende del propio trabajo, y el silencio en una escuela es símbolo de pereza e inactividad productiva.

Está suficientemente demostrado que el trabajo de mayor rendimiento en el orden escolar es el de los llamados *equipos* o de grupos infantiles afines. Facilitemos pues, con el mobiliario, este tipo de trabajo.

Las salas de clase deben estar decoradas con sencillas pero verdaderas obras de arte. El banco ha de ser substituido por la silla. Todo el material de carácter científico e informativo, tal como los mapas, láminas anatómicas, gráficos sobre la Industria, la Agricultura, la Ganadería, etc., etc...., debe estar en sus armarios correspondientes y exponerse solo para su estudio y consulta.

Los pequeños laboratorios escolares deben estar bien dotados, con material seleccionado, útil y práctico. Igual afirmación hacemos en la organización de los talleres escolares.

Se impone con urgencia la revisión total de los llamados manuales escolares, siendo substituidos en su mayor parte, y con ventaja, por los *ficheros especiales* preconizados por la «Técnica Freinet», o bien por verdaderos libros de consulta en que la Ciencia no se falsee o ampute, o se traduzca en fórmulas incomprensibles y diálogos ridículos

La Historia para los niños debería ser una seria exposición de las transformaciones humanas en el orden social, político, comercial, industrial y económico; exposición que, aunque seria por su contenido, sea amena en su lenguaje y en consonancia con la capacidad e imaginación infantiles. Ella debe estudiarse íntimamente ligada con el medio ambiente en los que los diversos avances históricos o civi[43]lizaciones se producen, con la Geografía, que de esta forma se nos presentará con su verdadero valor práctico y humano.

Los juegos geométricos, en estrecha relación con el *fichero de geometría*, dan al niño un conocimiento más real de las formas, de los volúmenes, de sus relaciones entre sí, y de las fórmulas matemáticas necesarias para conseguir su expresión numérica o cuantitativa.

Otro tanto pudiéramos decir del *fichero de cálculo* que sustituye con ventaja, en las Escuelas, el mejor texto escolar de Aritmética.

Resumiremos diciendo que somos enemigos de dar al niño los conocimientos en comprimidos, y que pretendemos habituar a nuestros escolares a un trabajo activo de rebusca en la biblioteca escolar, de documentación, de preparación autodeterminativa, donde el maestro se limite a constatar resultados y a guiar a sus educandos facilitándoles y suavizándoles los esfuerzos a realizar.

No nos presentamos impacientes por la suma de conocimientos en cada momento, sino por la cuantía y calidad de los mismos al finalizar cada ciclo escolar determinado.

CONCLUSIÓN

Esta exposición no tiene otro objeto que el de presentar ante la opinión pública lo que nosotros interpretamos como posible y necesario, tanto en su aspecto pedagógico, como social.

Todas las Instituciones de Educación reseñadas en este trabajo aspiramos a que sean igualmente propiciadas por los Organismos oficiales y por entidades de índole particular. Nosotros afirmamos nuestro más vehemente deseo de que los Sindicatos y las Federaciones de Industria, con visión amplia y verdadero espíritu social, hicieran posible el ensayo y puesta en marcha de algunas de las innovaciones pedagógicas de este trabajo.

Aunque correspondiendo al Estado el control, desde la escuela a la Universidad, veríamos con enorme satisfacción la multiplicación de las instituciones de carácter libre u organizadas por el esfuerzo privado de los interesados, para lo que el Estado debiera conceder ayuda fuerte y la aportación del Magisterio y del Profesorado, aun cuando con facilidades de nombramiento y separación, apoyándose en causas justificadas.

No hemos pretendido demostrar sea un trabajo definitivo ni perfecto acerca del grave problema de la Educación Nacional, y ni un solo momento han escapado a nuestra imaginación los graves inconvenientes, principalmente económicos, que pueden oponerse a nuestro programa, pero ello no podrá impedirnos hacer afirmaciones y constatar hechos.

[46] Estamos seguros de que podrán presentarse mejores y más prácticos proyectos, pero a veces lo práctico se aparta de lo necesario y justo.

Muchas de las formas orgánicas recogidas por nosotros han sido ya ensayadas con resultados satisfactorios.

La misión social y eminentemente educativa que nosotros concedemos a Escuelas e Institutos es presentada como fundamental en la reorganización de la enseñanza de que se habla actualmente en muchos países. La vida en común y en franca y sincera coeducación de la juventud, es ya aceptada universalmente como favorable al desenvolvimiento de todos los valores éticos humanos.

Nuestras «Ciudades Infantiles» o concentraciones escolares tuvieron personalidad propia en presencia del ensayo de *Escuela Productiva*, llevado a término en Barcelona durante el llamado *periodo revolucionario* 1936-39, y bajo los auspicios de la Consejería⁴¹ de Cultura del Ayuntamiento de la ciudad, y ante el espectáculo, en tierras leridanas, de gran número de escuelas completamente destruidas ¿Por qué no hacer la reconstrucción con visión atrevida, y sinceramente humana del problema educativo? Estamos convencidos de que en estas Ciudades Infantiles los gastos naturales de entretenimiento serían enormemente rebajados con los aportes de su propia producción y, en algunos casos, llegarían a ser anulados o sobrepasados.

⁴¹ En el original, Conserjería.

Las técnicas pedagógicas que se citan no son desconocidas en España y el problema solo estriba en generalizarlas y producir el material necesario.

Podemos afirmar que cuanto llevamos escrito ha sido ya divulgado por nosotros mismos en charlas y conferencias culturales, incluso en el Barracón del Islote P. del Campo de concentración de Le Barcarès (Francia)⁴² con aceptación más o menos favorable.

[47] Quijote de la Enseñanza, se nos ha llamado algunas veces, y de bella utopía se ha calificado nuestra «Organización de la Educación Nacional».

Como nuestra y sencilla, la ofrecemos a la censura colectiva, a la corrección y al perfeccionamiento, y nos daríamos por muy satisfechos si las Organizaciones proletarias españolas, la C.N.T y la U.G.T., hicieran suyas las líneas generales, propiciando con tesón una educación más humana, una enseñanza más amplia y una seguridad de acceso a las más altas esferas de la Ciencia para los seres menos favorecidos, más humildes, más pobres, pero mejor dotados por la Naturaleza que sabe burlar tan irónicamente las más sabias disposiciones del hombre-dios.

JOSÉ DE TAPIA

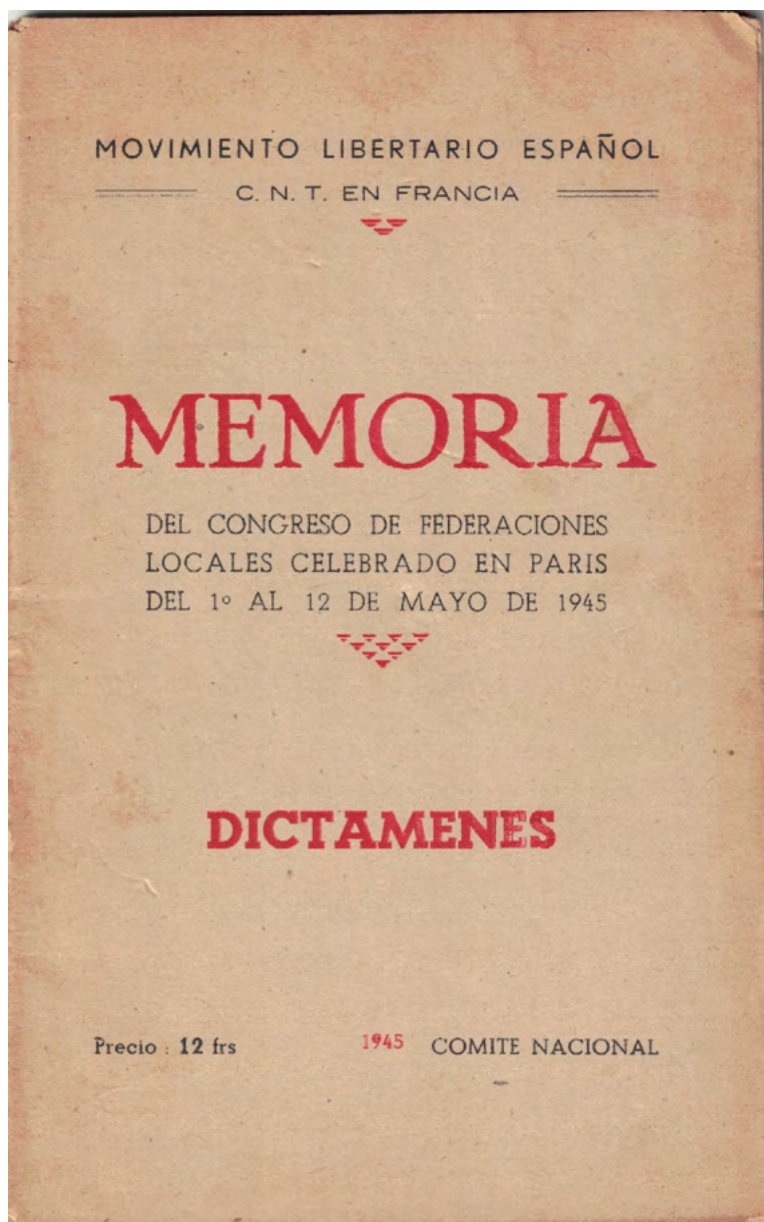
Entrains-sur-Nohain (Nièvre)

8 de febrero de 1945

⁴² En el original, de Barcares. El campo de concentración de Le Barcarès «fue construido en cuatro semanas, siendo su apertura oficial el 18 de febrero de 1939. Considerado inicialmente como un campo provisional, consistía en barracones emplazados sobre la arena de la playa y acogió en condiciones muy lamentables a refugiados que, en general, procedían de otros dos campos de refugiados cercanos: el campo de concentración de Argelès-sur-Mer y el campo de Saint-Cyprien. Diseñado para 31.500 personas, en junio de 1939 llegó a tener entre 60.000 y 80.000 prisioneros, que se distribuían en 18 islotes de 25 barracones cada uno. El perímetro del campo estaba vigilado por fuerzas francesas, y no se permitía la salida del mismo sin autorización.

En septiembre de 1939, al estallar la segunda guerra mundial, el campo fue puesto bajo autoridad militar y las instalaciones sirvieron también para la instrucción de tres regimientos de soldados, formados por voluntarios del propio campo. Después del armisticio de 1940, el gobierno de Vichy empleó el campo de Le Barcarès como punto de concentración de compañías de trabajadores extranjeros. El campo fue desmantelado a finales de 1942, y los internados que permanecían en Le Barcarès trasladados a otros campos» (https://es.wikipedia.org/wiki/Campo_de_Le_Barcar%C3%A8s; consultado el 22-06-2018)

DOCUMENTO N.º 2



«Dictamen correspondiente al apartado f) del punto 9 que trata del orden cultural y de educación nacional», en Movimiento Libertario Español. C.N.T. en Francia. Comité Nacional, *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 2 de mayo de 1945*. *Dictámenes* (s.l.: Comité Nacional, 1945), 21-25

[21] PREÁMBULO

El M.L.E.-C.N.T. en Francia en los momentos históricos en que se debaten la vida y el porvenir del pueblo español; reunida la militancia exiliada en Francia para estudiar los múltiples problemas que, al retorno a los hogares, tendrá que afrontar la triste herencia de un régimen que ha malogrado el porvenir de una generación, considera que uno de los fundamentos a solucionar es el de la Escuela.

Consecuentes con nuestros principios de lucha por la emancipación social y la superación moral de los hombres, fieles a la línea pedagógica que al margen de la Escuela del Estado trazara Francisco Ferrer en la Escuela Moderna, el Movimiento Libertario Español-C.N.T. ha sostenido económica y técnicamente en todo tiempo, infinidad de Ateneos, Centros de Estudios Sociales y Escuelas Racionalistas que, inspirándose en una concepción espiritual de respeto a la persona humana, llenaron, no solo el vacío de las escuelas que los estamentos sociales no eran capaces de crear, sino que en ellas, lejos de todo dogmatismo, experimentó y perfeccionó sus concepciones pedagógicas. Con sus propios medios y profesorado, posibilitó el que una parte de sus alumnos, los mejor dotados, pudieran proseguir estudios superiores, lo que le permite el 19 de julio,⁴³ teniendo una militancia anhelante de cultura, con un plan de acción concreto y aliadas las dos Federaciones de la Enseñanza C.N.T.-U.G.T, organizar la enseñanza en regiones enteras, sin dejar a un solo niño sin escuela y estableciendo principios fundamentales en la «DECLARACIÓN DE DERECHOS DEL NIÑO», programa de la Escuela Nueva Unificada del 19 de julio que reivindicamos en los puntos básicos con los que formulamos el presente dictamen.

* * *

1.º La educación de la niñez, como la de la adolescencia y el pueblo en general, dentro de los principios fundamentales establecidos, experimentará cuantos métodos se presenten pedagógicamente como eficientes para el mejor logro [22] de nuestra aspiración de cultivar, en un

⁴³ 19 de julio de 1936, un día después del golpe de Estado que originó la Guerra Civil. Como es obvio, esta nota se introduce, siguiendo las normas de la revista, para información de los lectores no españoles.

ambiente de libertad y respeto, la unidad psicobiológica que con características propias supone cada ser humano.

2.º Queremos que el niño al nacer, y antes de nacer, en el seno de la madre futura, tenga toda la ayuda y el ambiente favorable para la formación de un alma nueva en una vida plena.

La Escuela Nueva es la excepción de la regla y es el símbolo del ideal pedagógico, fruto de una obra.

Cada secta y cada partido ha querido modelar el alma del niño según sus gustos y sus dogmas.

Y así se han formado rebaños sin criterio que han cambiado de color político, social o religioso, pero que han conservado el mismo sentimiento gregario y la misma estructura moral.

La Escuela debe rodear al niño de una atmósfera física y moral que constituya un ambiente favorable a su superación.

Desarrollar de forma gradual las posibilidades psicobiológicas del niño y del adolescente, sin solución de continuidad desde la Escuela-cuna hasta la Universidad, ya que este centro, igual que los Institutos y los Politécnicos, está comprendido en nuestro concepto de «Escuela» del que hemos expurgado los impropios y desarticulados de *primaria*, *secundaria*, *superior*, para concebirla vertebrada, formando un todo homogéneo: el *organismo educacional*.

Dentro de la unidad general de concepción, la Escuela ha de tener diversidad de matices. En consecuencia, la enseñanza se descentralizará en todos los aspectos.

Contrarios a los mastodónticos grupos escolares, en los que el maestro más idóneo y los mejores métodos han de fracasar, se adaptarán y construirán edificios que, respondiendo a la idea de un mínimo de arquitectura y un máximo de naturaleza, correspondan a las condiciones de cada localidad, no cejando hasta que las escuelas queden instaladas fuera de los centros urbanos y cuenten con salas de realizaciones, taller, granja y campo experimentales, y lugar de cultura física.

La enseñanza será en coeducación y, al principio, se dará hablando la lengua materna del niño. En el estudio de idiomas, después del castellano, el primero en cuyo aprendizaje se ejercitará será el esperanto.

[23] Se suprimirán los hospicios e internados, que serán reemplazados por «Casas del Niño», instituciones de carácter familiar, que atenderán al alimento y al vestido, recibiendo la educación en los mismos centros que el resto de los niños.

No escapa a esta Ponencia que el problema capital es el maestro. Sin entrar en detalles, diremos que preparar el profesorado que falta debe ser el primer objetivo, y que, entre las condiciones a exigir al aspirante a maestro, además de las de vocación y capacidad intelectual, estén en primer término las cualidades morales y de carácter, como garantía de conductas mejores.

El grave problema que ya ayer conocimos, está hoy agravado por los millares de maestros exterminados por requetés y falangistas, y sustituidos por ellos, que de ninguna manera podrán continuar en la escuela. Con los que se acepten, en los primeros días de nuestra vuelta a España, deberán organizarse cursillos de perfeccionamiento.

El tiempo que nos quede de estancia en Francia, ha de ser pronto y bien aprovechado para confeccionar una estadística de profesores, titulares o no, y de cuantos deseen dedicarse a la enseñanza, y otra de cuantos aspiren a formarse una cultura general, o especializada, a fin de tener preparados los cuadros en que apoyar la actuación desde los primeros días de nuestro regreso a España.

DICTAMEN

El presente dictamen se concreta en los siguientes puntos:

1. La Enseñanza no es una función política, exclusiva del Estado, sino una necesidad social que compete a los Sindicatos y a las Federaciones de la Enseñanza, con la Asociación de Padres y Alumnos, que deben constituir en lo local, regional y nacional los Consejos de Cultura, que determinen la vida pedagógica en todos sus órdenes, lo mismo en la elaboración de doctrina y planes de enseñanza en congresos adecuados, que de la adquisición y utilización solidaria del material artístico y científico que los progresos de la técnica ofrecen en nuestros días, para que sea posible una rápida expansión de la enseñanza en sus múltiples aspectos y para todas las edades.

[24] 2. La educación ha de ser organizada en sistema de Escuela Unificada, gratuita y obligatoria, en coeducación y en igualdad absoluta de condiciones, de forma que la sociedad asegure a todos los niños sin distinción: pan, vestido y cultura hasta su completa formación como albañil o como médico, como modista o como profesora, según sus condiciones personales y no como consecuencia de la posición social de sus padres, de hijo de madre soltera o de huérfano; según sus gustos, y no según las posibilidades económicas de su familia.

3. Al finalizar cada uno de los ciclos de cultura, el alumno recibirá un certificado de estudios que, en los grados superiores, equivaldrá a los actuales títulos profesionales expedidos por las Escuelas especiales.

4. Consideramos que el ciclo normal de cultura básica no está terminado hasta los 18 años.

5. La reparación a los *derechos del niño* no sería completa si se limitara a la actual generación escolar y a las de lo futuro. Hay una juventud víctima de una falsa organización social, que no ha podido adquirir la cultura a la que todo ser humano tiene derecho. Para ella establecíamos el 19 de julio, y recabamos hoy, la creación de Politécnicos de preparación y perfeccionamiento, extensible a todos los jóvenes que, habiendo rebasado la edad escolar, sientan deseos de perfeccionarse en su profesión o de escoger otra más de acuerdo con su estado físico, sus anhelos y su capacidad, en centros docentes que funcionen en horas compatibles con el horario de trabajo, debiendo este ser reducido, en relación con las posibilidades económicas del momento, al inscribirse en uno de los Politécnicos.

Para la juventud del exilio, no solo como reparación moral y material que le es debida, sino en interés de la propia sociedad —por ser esta juventud garantía de temple moral—, recabamos que se la considere en edad escolar; esto es, con todos los derechos señalados para el niño en el punto segundo de este dictamen, y que en los Politécnicos, con métodos de trabajo intensivo adecuados, se la ponga en condiciones de ser, lo más rápidamente posible, cerebro, alma y nervio en todos los cuadros básicos de la organización futura de España, y en particular en el ramo de la enseñanza.

[25] 6. La Organización irá de nuevo a la creación de centros culturales en los que superar el afán de saber en lo específicamente nuestro. En todas las ciudades, pueblos y aldeas, se abrirán Ateneos, donde se

iniciará la preparación, capacitación y estudio de nuestros principios, tácticas y finalidades, con charlas, conferencias y toda suerte de manifestaciones artísticas, científicas y literarias. En los grandes centros urbanos se crearán Escuelas del Militante, en las que se dará la instrucción filosófica, científica y social necesaria.

7. Se fundarán editoriales y se organizarán bibliotecas fijas y circulantes.

8. Se instalará el mayor número posible de cines, Salas de espectáculos y emisoras de radio.

9. Creación de Escuelas de Puericultura, que instruyan a las madres y compañeras en general, para orientar debidamente la vida del niño.

10. La buena marcha de estas instituciones exige sumo cuidado en que la dirección esté invariablemente orientada por compañeros de garantía moral e ideológica.

11. Por lo que se refiere a la cultura del pueblo, en general, a la organización escolar y a la educación del niño y del adolescente, nos remitimos al plan detallado de la ESCUELA NUEVA UNIFICADA, ratificado y ampliado en el Congreso Cultural del Cine América de Barcelona.

París, 9 de mayo de 1945.

LA PONENCIA

«Dictamen correspondiente al punto 22 que trata del Control de Prensa y Propaganda (con carácter circunstancial):

- a) Comisión de Propaganda y de Educación Nacional (Sección nacional del Comité Nacional).
- b) Medios de financiamiento de esta labor.
- c) Conviene unificar las publicaciones semanales en un solo portavoz. ¿Conviene que este sea “C.N.T.”?
- d) Nombramiento del Director de “C.N.T.”».

En Movimiento Libertario Español. C.N.T. en Francia. Comité Nacional, *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 2 de mayo de 1945. Dictámenes* (s.l.: Comité Nacional 1945), 51-56.

COMISIÓN DE PRENSA Y PROPAGANDA

Se creará una Comisión de Prensa y Propaganda, iniciada en su composición por un Secretario general, miembro electo del Comité Nacional. Pertencerán a esta Comisión: el Director y el Administrador de «C.N.T.», así como [el] Director de [las] revistas y publicaciones que se editen, ampliándose la Comisión hasta el número necesario que abarque los epígrafes: Propaganda oral, educativa, escrita, cine, teatro, festivales, etc. Los miembros agregados formarán parte de la Comisión con carácter consultivo; solo el secretario tendrá voto decisivo.

Por lo que se refiere a la propaganda escrita, la labor de la Comisión se financiará⁴⁴ del propio beneficio obtenido por medio de sus publicaciones.

Los medios para financiar la propaganda oral estarán sujetos a las variaciones naturales de los actos que se realicen; los gastos dependerán de las [federaciones] locales que los organicen, salvo casos especiales en que se tendrá en cuenta la necesidad del acto y la situación económica de los organizadores.

FUNCIONES DE [LA] PRENSA Y PROPAGANDA ESCRITA

La Comisión de Propaganda trazará un guion general, que centre la orientación y la tónica de nuestra Prensa, indicando los temas de actualidad y las campañas apropiadas a cada momento, ya que los asuntos permanentes encarnan en los acuerdos de nuestros Plenos regulares en lo que respecta a lo doctrinal y a lo táctico. Este guion se someterá a la previa aprobación del Secretario del Comité Nacional.

[52] Es de esperar que las iniciativas destinadas a la confección de los guiones generales de orientación lleguen de la base, para lo que debe existir una relación estrecha y un constante cambio de ideas entre las Comisiones de Propaganda locales, regionales y Nacional que permitan un intercambio fructífero de ideas y de iniciativas, así como una continua información de cuanto motivo de propaganda surja en toda la extensión del territorio.

⁴⁴ En el original, financiará.

En el aspecto específico de la Prensa, se tenderá a su unificación, en la medida de lo posible, y así evitar dispersión de esfuerzos y duplicidad de publicaciones; reducir el dispendio económico y centrar las actividades orgánicas en el aspecto de la propaganda escrita, con un margen de común tolerancia.

Se mantendrá el periódico «C.N.T.» como órgano nacional del movimiento, procurando ampliar su formato, o que aparezca dos veces por semana, a fin de que en lo posible cubra las necesidades que se presenten en relación con nuestra potencialidad orgánica y la multiplicidad de problemas a resolver en el orden de la publicidad, la orientación y la relación.

Se procurará que los diferentes Comités regionales satisfagan sus necesidades de publicidad o de propaganda interna por medio de Boletines. Cada Regional tendrá, además, libertad de publicar sus periódicos propios, si las necesidades de la propaganda lo exigen y cuentan con medios económicos para editarlos.

* * *

La misión de nuestra prensa orgánica ha de ser la de mantener la tónica especial que corresponde a nuestros principios libertarios, de acuerdo y en relación con lo múltiples veces repetido en este congreso. Los editoriales, que marcarán la línea responsable de la Organización, han de someterse al control de los Comités responsables.

Se dedicará a glosar y explicar los acuerdos orgánicos y a educar a la militancia en el sentido doctrinal y táctico que la organización determine; así como a tratar los problemas del momento con el enjuiciamiento característico en nuestra [53] interpretación finalista y respondiendo a las necesidades reales de la hora, constituyendo un periodismo actual y en consonancia con nuestra época.

Sin embargo, se destinará a tribuna libre una página en la que puedan publicarse, bajo firma responsable del autor, cuantos problemas quieran plantearse que guarden relación —en las diversas interpretaciones que constituyen la riqueza de nuestro movimiento— con lo que es fundamental en nuestros medios. En tal página se dará libre cauce a la

diversidad de criterios expresada por la militancia estudiosa e inquieta, siguiendo nuestras viejas normas de tolerancia y de comprensión para los discrepantes.

Quede bien entendido que nuestra misión no llega al enjuiciamiento de los órganos que puedan publicarse por parte de determinados grupos; a estos solo podemos rogarles que se mantengan en la alteza de espíritu que corresponde al respeto que debe respirarse en el seno de nuestro movimiento, considerado en sus más variadas expresiones e interpretaciones, tanto doctrinales como tácticas.

Por lo que concierne a la propaganda escrita, entendemos que es necesario proceder a la recopilación de estudios e ilustraciones que afiancen la posición del Movimiento a través de su larga actuación, y procediendo a propagar las biografías de aquellos militantes nacionales e internacionales, conocidos o anónimos, que por sus obras o su conducta consecuyente y abnegada, han hecho arraigar en la conciencia de la clase trabajadora la llama del ideal que les produce la gran esperanza y que constituye el norte de sus luchas.

* * *

Se mantendrá «Tiempos Nuevos», superándolo en cuanto se pueda, y se editarán cuantas publicaciones —revistas, folletos, libros, etc.— sea posible, y se tenderá a la creación de una editorial de nuestro movimiento que cubra las imperiosas necesidades de la propaganda escrita.

EDUCACIÓN NACIONAL

Bien se comprende que nuestra labor en Francia, en el aspecto educacional, ha de estar supeditada a condiciones especiales que la reducen a proporciones mínimas. Y por lo que atañe a España, ha sido ya estudiada en el dictamen del 9.º punto del Orden del día, apartado f).

La Comisión de Propaganda del Comité Nacional, valiéndose de su Sección Educacional, procurará la creación de centros culturales en aquellos sitios en que fuera posible, buscando para ellos la cooperación de aquellos hombres de competencia intelectual, pertenezcan o no a nuestro campo, que se comprometan a colaborar en el desarrollo de tal labor.

Para ello se establecerá una relación de elementos capacitados, clasificándolos por especialidades, para su utilización en los aspectos que interesen y que pueda abarcarse, y se les facilitará, en la medida de lo posible, su traslado, para la celebración de conferencias especiales o cursillos, a los sitios en que tales enseñanzas puedan darse. Desde luego, se comprende que este proyecto está sujeto a múltiples inconvenientes, que dificultan su realización mientras no se disponga de medios económicos que permitan trabajar con la necesaria holgura.

La Sección Educacional tendrá como función específica y realizable, la de asesorar a los distintos centros culturales o Escuelas que pudieran crearse en distintas localidades, en el aspecto de la orientación general en el señalamiento de elementos capaces y en la adquisición de materiales apropiados a la función a realizar.

Hay aspectos que pueden abordarse en el exilio, no obstante las condiciones de nuestro vivir interino, como son: la capacitación de la militancia en los problemas funcionales de nuestra organización; la exposición y enseñanza de la Historia social e Historia en general; estudio de nuestras interpretaciones finalistas y tácticas; exposición de las corrientes sociales modernas que tengan un valor de evolución social; estudio de problemas económicos y políticos contemporáneos; y, finalmente, la capacitación técnica en las distintas ramas de la producción agrícola e industrial. También se organizarán pequeños cursillos de capacitación y orientación de los oradores. En suma, la preparación del militante en todos los aspectos posibles de los conocimientos modernos.

Para todo esto, lo primero que se necesita es la colaboración estrecha y decidida de aquellas Comisiones locales de propaganda que dispongan de medios para desarrollar cualquiera de los aspectos apuntados, bien por medio de conferencias o por el procedimiento de cursillos.

[55] Por otra parte, esta Comisión deberá agrupar en Comisiones permanentes de estudio a compañeros que laboren continuamente en la preparación de los trabajos que capaciten a la Militancia ante los múltiples problemas que el Movimiento, en su acción revolucionaria y social, tiene planteados.

Igualmente se preparará un conjunto de elementos capaces de dar enseñanza por correspondencia, sobre temas de interés general susceptibles de poder cursarse por este sistema.

PROPAGANDA ORAL

La Comisión de Propaganda del Comité Nacional confeccionará una lista de oradores, clasificada y subdividida en los varios aspectos que presenta esta forma particular de la propaganda, diferenciando al conferenciante del orador y a este del agitador, así como a aquél que, sin poseer dotes oratorias, puede ser un excelente informador para casos muy corrientes en nuestros medios.

La propaganda oral merece especial cuidado por lo que se refiere a la selección del que ha de representarnos, de acuerdo con sus cualidades y en relación con las características propias del acto a realizar.

Los oradores, en cuantos actos hablen como representantes de nuestra organización, procurarán ceñirse al guion de orientación que confeccionará la Comisión de Propaganda, con el fin de no establecer contradicciones que solamente caben en tribuna libre y en actos de carácter individual e interno.

Las Comisiones de Propaganda de las localidades en que se realicen los actos, enviarán informes acerca de la actuación de los oradores, a fin de ir efectuando la debida clasificación y poder mandar a cada compañero a los actos que respondan a las condiciones en él observadas.

La realización de actos orales debe responder a necesidades reales de la propaganda, por lo que las localidades que organicen un acto deberán explicar de antemano las características del mismo para elegir el orador en consonancia con el acto.

[56] Se solicitará los oradores a las diversas Comisiones de Propaganda con una antelación mínima de 15 días, puntualizando claramente causas y carácter del acto, tanto para el efecto de la armonización general de la propaganda, como para la elección del orador oportuno. Las solicitudes de este género se pasarán por el conducto regular orgánico.

Todos los Comités locales de Propaganda, y, en su defecto, las Federaciones locales, en el plazo más breve, enviarán los nombres y la dirección de los compañeros capaces de ser incorporados a las funciones de propaganda, anotando sus cualidades y especialización, así como su situación personal en lo que atañe a [la] posibilidad de su desplazamiento, para que pueda ser utilizado en el momento conveniente.

París, mayo de 1945.

LA PONENCIA

Nota sobre el autor

ANTONIO VIÑAO FRAGO es Doctor en Derecho y Profesor jubilado de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) (1996-2000) y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (2001-2005), así como director del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia (2009-2013). Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita, de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, disciplinas), del profesorado (autobiografías y memorias, proceso de profesionalización), de la memoria escolar, el patrimonio histórico-educativo, y las relaciones entre las culturas escolares y las reformas educativas.

REFERENCIAS

- Aznar Soler, Manuel y José Ramón López García (eds.). *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*. Sevilla: Renacimiento, 2016.
- Borillo, Óscar y Tomás Gómez. «Toulouse y el exilio libertario español». En *El exilio republicano español en Toulouse*, coordinado por Alicia Alted y Lucienne Domergue, 113-147. Madrid: UNED-Presses Universitaires du Mirail, 2003.

- Domergue, Lucienne y Marie Laffranque. «Los españoles exiliados en Toulouse y la cultura: el ejemplo de los anarquistas». En *El exilio republicano español en Toulouse*, coordinado por Alicia Alted y Lucienne Domergue, 231-249. Madrid: UNED-Presses Universitaires du Mirail, 2003.
- Generalidad de Cataluña. Consejo de la Escuela Nueva Unificada. *Proyecto de enseñanza de la Escuela Nueva Unificada*. Barcelona: Imprenta la Polígrafa, 1936.
- Giacomini, Valeria. *Joan Puig Elías. Anarquismo, pedagogía y coherencia*. Barcelona: Editorial Descontrol, 2016.
- Jiménez de Mier y Terán, Fernando. *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*. México D. F.: Desarrollo Gráfico Editorial, 1996 [1989], 3.ª edición ilustrada y revisada.
- Jiménez de Mier y Terán, Fernando. *¡Allí teníamos una imprenta! Cuadernos Freinet de los escolares de Montoliu (Lérida)*. México D. F.: Tadeo ediciones, 2017.
- Jiménez de Mier y Terán, Fernando. *Vilabesòs. Cuadernos escolares Freinet de una barriada obrera en Santa Coloma de Gramanet*. México D.F.: Tadeo ediciones, 2018.
- Movimiento Libertario Español. C. N. T. en Francia. Comité Nacional. *Memoria del Congreso de Federaciones Locales celebrado en París del 1.º al 2 de mayo de 1945. Dictámenes*. S.l.: Comité Nacional, 1945.
- Sánchez Illán, Juan Carlos (dir.). *Diccionario biográfico del exilio español en 1939. Los periodistas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica — Cátedra del Exilio, 2011.
- Santos, Félix. *1939 / 1945. Españoles en la liberación de Francia*. Madrid: Fundación Españoles en el Mundo, 1995.
- Tapia, José de. *Ensayos sobre Organización de la Educación Nacional*. S.l.: Ediciones Tierra y Libertad, 1945.

LA PROPUESTA SOBRE EDUCACIÓN DE LA COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS ESPAÑOLES (1945)

*The Proposal on Education of the Commission for the Study
of the Spanish Problems (1945)*

José Ignacio Cruz Orozco[&]

Fecha de recepción: 04/10/2018 • Fecha de aceptación: 10/10/2018

Resumen. En este artículo se analiza y transcribe el texto redactado por un grupo de destacados profesores y pedagogos españoles exiliados, con especial atención a su contextualización. El grupo integraba la ponencia sobre educación de la Comisión de estudio de los problemas españoles, impulsada por la Unión de Profesores Españoles en el Extranjero. El documento final fue publicado en 1945 en la ciudad de México D.F.: en los Talleres tipográficos de B. Costa Amic, y ocupa 23 páginas. Se trata de un auténtico programa de actuación a llevar a cabo tras la restauración de la República en España, que en esas fechas tras finalizar la guerra en Europa, se pensaba cercana.

Palabras clave: Exilio pedagógico; Política educativa; República Española en el exilio.

Abstract. *A group of Spanish leading teachers and educators in exile wrote a text which this paper reproduces and analyzes giving special attention to its contextualization. This group incorporated a talk on education from a Study Commission on Spanish problems promoted by the Union of Exiled Spanish Teachers. The final document, containing 23 pages, was published in 1945 in Mexico City by B. Costa Amic publishing company. These pages offer a genuine action plan to be implemented after the restoration of the Republic in Spain, which, in those days after the end of the Second World War, seemed imminent.*

Keywords: *Pedagogical exile; Educational policy; Spanish Republic in the exile.*

[&] Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 València, España. jose.i.cruz@uv.es

PRECEDENTES

La Comisión para el estudio de los problemas españoles apareció en el universo de los exiliados republicanos españoles entre finales de 1943 y comienzos de 1944, aún en plena guerra mundial. Fue impulsada por la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (IPEE), entidad creada en París a finales de 1939, a los pocos meses de finalizada la Guerra Civil, por Gustavo Pittaluga, Gabriel Franco, José María Semprún y Alfredo Mendizábal. La Unión contó con una presencia y trayectoria desiguales en diversos países, hasta que sus actividades fueron apagándose lentamente a mediados de los años 50.¹ En sus inicios estuvo presidida por Gustavo Pittaluga, catedrático de la Universidad de Madrid y reconocido experto nacional e internacional en enfermedades parasitarias, quien, al instalarse en La Habana a principios de 1941, también se llevó consigo la sede de la Unión a la capital caribeña. Aunque al poco tiempo, como el mayor contingente de sus integrantes acabó concentrándose en la ciudad de México, allí se ubicó definitivamente a finales de 1943.²

En los primeros momentos, la Unión se conformó como una red de contactos, apoyos y solidaridad entre los profesores universitarios exiliados y sus colegas y conocidos en universidades y centros de investigación en el extranjero. Una entidad especialmente útil y para poder encontrar trabajo y medios de subsistencia en los primeros momentos del exilio.³ Pero enseguida, casi desde el mismo momento de su creación, dado el renombre, la trayectoria intelectual y la proyección política de buen número de sus integrantes, y la crucial coyuntura histórica producida por la guerra mundial, también comenzó a jugar un rol como grupo de presión internacional en pro de la restauración de la república española. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en la *Declaración de La Habana*, aprobada en la reunión que la entidad celebró en esa ciudad

¹ Para mayor información pueden consultarte los trabajos de Jaume Claret, «La Unión de profesores Universitarios Españoles en el Exilio» y José Ignacio Cruz y Sandra García, «Cuando caiga Franco. Las propuestas educativas para España desde el exilio (1945)», que se publican en este mismo monográfico.

² José María López Sánchez, «El exilio científico republicano en México: la respuesta a la depuración», en *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, dir. Luis Enrique Otero Carvajal, (Madrid: Editorial Complutense, 2006), 177-239.

³ Francisco Javier Dosil Mancilla, «La JAE peregrina», *Revista de Indias* 57, no. 239 (2007): 307-332.

en octubre de 1943, un par de años antes de que se reunieran las Cortes republicanas o se creara el gobierno en el exilio.

El documento tomaba como punto de partida uno de los principios enumerados en la *Carta del Atlántico* (1941), destacada declaración política firmada por el primer ministro británico Churchill y el presidente de los Estados Unidos Roosevelt. En concreto, se fundamentaba en el punto tres de esta en el que los firmantes se comprometían a respetar la libertad de los pueblos a escoger libremente «la forma de gobierno bajo la cual quieren vivir», y expresaban su deseo de que fueran «restablecidos los derechos soberanos y el libre ejercicio del gobierno a aquellos a quienes les habían sido arrebatados por la fuerza».⁴

Tomando esa formulación como base, y aplicándola a la situación española, el texto aprobado por los universitarios españoles señalaba en su base undécima: «Que España se considera con derecho, como reparación justiciera, a obtener el decidido apoyo moral de las Naciones Unidas para recobrar su libertad».⁵ Unos planteamientos que, como acertadamente se ha señalado, fueron producto del «optimismo y la esperanza», basados en la trascendencia que «el curso de la guerra mundial podían tener para el futuro de España».⁶ La *Declaración* ha sido considerada una de las primeras toma de posición, si no la primera, de espectro amplio y sin tintes partidistas, para conseguir el regreso de la República a España dentro del convulso escenario bélico internacional de aquellas fechas.⁷

LA COMISIÓN. FORMACIÓN

Pero no fue esa la única conclusión de la reunión de La Habana, los asistentes también acordaron desarrollar algunas iniciativas más operativas y, sin abandonar el registro universitario e intelectual que les ca-

⁴ Juan Carlos Pereira y Pedro Antonio Martínez, *Documentos básicos sobre Historia de las Relaciones Internacionales (1815-1991)* (Madrid: Editorial Complutense, 1995), 306-307.

⁵ «Declaración de La Habana de la Primera Reunión de Profesores Universitarios Españoles», *Boletín Informativo de la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (Sección México)* 2-5, (1943): 9-11.

⁶ López Sánchez, «El exilio científico republicano en México», 209.

⁷ Alicia Alted, *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939* (Madrid: Aguilar, 2005), 321-322. Y «Declaración de La Habana», 9-11.

racterizaba, organizaron tres ponencias para estudiar y redactar propuestas más concretas, a modo de programa de actuación para cuando se produjera el regreso a España. La primera dedicada a *Problemas de Educación y Cultura*, la segunda centrada en los *Problemas sociales* y la tercera con el cometido de estudiar los *Problemas jurídicos y económicos*. En ellas se inscribieron algo más de una docena de miembros de la Unión, a quienes se sumaron algunos licenciados, auxiliares universitarios, maestros y profesores de segunda enseñanza exiliados en Cuba. De la primera, que es la que guarda relación directa con nuestro trabajo, fueron responsables el profesor de filosofía Joaquín Xirau, que entre 1933 y 1939 había sido decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, Cándido Bolívar, notable entomólogo y catedrático de zoología en la Universidad de Madrid, y Francisco Giral, catedrático de farmacia en la Universidad de Salamanca. Los tres aunaban a su brillante carrera profesional una amplia presencia pública.⁸

Como se indicó, a finales de 1943 la sede de la Unión se trasladó a la ciudad de México. Coincidiendo con el cambio se impulsaron los trabajos pendientes, de lo cual se dio cuenta en una asamblea celebrada el 8 de agosto de 1944 en la sede del Ateneo Ramón y Cajal, una de las primeras entidades socio-profesionales creadas por los republicanos españoles en tierras mexicanas, ubicada en el centro histórico de esa capital. En relación con las ponencias, se indicó que a principios de año se había convocado a los dirigentes del Ateneo, la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) y la Agrupación de Escritores y Periodistas Republicanos, únicas entidades intelectuales de los exiliados en activo por aquellas fechas, con el objeto de reconstituir la comisión, ahora denominada *Comisión para el estudio de los problemas españoles*. Si la denominación había sufrido variaciones su objetivo no había mudado, y seguía consistiendo en elaborar un programa de actuación «que pueda ser de utilidad cuando comience la tarea de reconstrucción de España en todos sus aspectos bajo un régimen de libertad y justicia».⁹

⁸ «Declaración de La Habana», 12-13. Marta Nogueroles Jové, «La propuesta pedagógica de Joaquín Xirau», *Transatlántica de educación* 14-15 (2015): 41-53. Y <http://cienciadeacogida.org/es/expo/protagonista/candido-bolivar-pieltain/>.

⁹ Alicia Alted Vigil y Roger González Matell, «Científicos españoles exiliados en Cuba», *Revista de Indias* 22, no. 224 (2002): 173-194, y «Asamblea General de la U.P.U.E.E.», *Boletín Informativo de la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (Sección México)* 13-14 (1944): 2-6. Con posterioridad se incorporaron a los trabajos otras dos entidades: La Federación de Funciona-

LOS INTEGRANTES

La Comisión quedó formada con dos delegados de cada una de las cuatro entidades, las tres citadas más la Unión, y una de sus primeras tareas consistió en elaborar un listado de temas sobre los que centrar los trabajos, para posteriormente comenzar a designar responsables. En concreto, se constituyeron ponencias para estudiar los problemas en: educación; constitución y leyes fundamentales; sanciones y reparaciones; alimentación; sanidad; ejército; religión; agricultura; industria y reconstrucción económica. La coordinación de la primera fue propuesta a Francisco Barnés, profesor estrechamente vinculado a la Institución Libre de Enseñanza que había sido ministro de instrucción pública durante la II República, quien declinó el encargo por problemas de salud. Finalmente, la responsabilidad recayó en el profesor Joaquín Xirau, el cual contó con la colaboración de Francisco Giral, Enrique Rioja, Rubén Landa, Luis Santullano, Antonio Ballesteros, Pedro Martín Navarro, José Peinado Altable y Domingo Tirado Benedí.

Se trataba de un conjunto muy selecto de destacados pedagogos y profesores, especialistas en las diversas etapas del sistema educativo con una amplia y brillante trayectoria profesional. Cuatro de ellos —Santullano, Ballesteros, Peinado y Tirado— habían sido durante años maestros, inspectores o profesores de escuelas normales, por lo que contaban con un amplio conocimiento de la realidad de la escuela primaria y sus problemas más destacados. Otros tres —Landa, Xirau y Rioja— acumulaban una amplia experiencia en el bachillerato, y tanto Xirau como Rioja habían culminado su carrera docente en la universidad. Por su parte, Giral, tal como se señaló, era catedrático de universidad, además de secretario de la Unión.

Pero quizá el rasgo más nítido que se atisba en sus trayectorias, y del cual quedó amplia constancia en los trabajos que realizaron, fue su vinculación con la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Todos habían tenido contacto con las iniciativas institucionistas y compartían en gran medida su ideario reformista. Pero esa impronta resultaba especialmente intensa en Landa, Santullano, Ballesteros y Peinado, sobre todo

rios Públicos y la Fundación Universitaria Escolar (López Sánchez, «El exilio científico republicano en México», 227).

en los dos primeros. Landa, por ejemplo, había trabajado durante años en la secretaría de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), había sido maestro de la Sección-Preparatoria del Instituto-Escuela de Madrid y estaba considerado, además, fiel discípulo de Manuel Bartolomé Cossío. Santullano, por su parte, también fue un íntimo colaborador de Cossío, trabajó durante años en la Junta y ocupó los cargos de secretario y vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas, siendo uno de los mayores impulsores de este proyecto socio-cultural.¹⁰

Otra influencia destacada que se localiza entre los integrantes de la comisión, es la socialista. Xirau, Ballesteros y Tirado mantuvieron vínculos relevantes con diversas organizaciones de esa ideología. El primero había sido uno de los fundadores de la Unión Socialista de Catalunya. Ballesteros, por tu parte, estuvo íntimamente ligado a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), la organización que agrupaba a los docentes dentro de la central sindical UGT, tanto durante su etapa en España como durante los primeros años de su exilio en México. Tirado, también estuvo muy vinculado a esa Federación, de cuyo comité de dirección formó parte durante un tiempo.¹¹

PUBLICACIÓN

La ponencia siguió un sistema de trabajo muy descentralizado y participativo. El texto final fue el resultado del trabajo común llevado a cabo por sus integrantes, aunque no solo por ellos. Los miembros de las restantes ponencias también fueron conociendo, discutiendo y realizando aportaciones a los sucesivos borradores. No es posible por tanto atribuir autorías concretas, más allá del voto particular de Xirau al que se adhirió Giral, relacionado con la enseñanza religiosa y que se incorporó al final del dictamen. Excepto por esa cuestión parcial más específica, el resultado final debe considerarse básicamente como el trabajo

¹⁰ Eugenio Otero Urtaza, «Los marineros del entusiasmo en las Misiones Pedagógicas», en *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, ed. Eugenio Otero Urtaza (Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Residencia de Estudiantes, 2006), 64-113.

¹¹ José Luis Martín Ramos, «La Unió Socialista de Catalunya (1923-1936)», *Recerques: Història, economia i cultura* 4 (1974): 155-190, Modesto Miguel Rangel Mayoral, *Rubén Landa Vaz. Un pedagogo extremeño de la Institución Libre de Enseñanza en México* (Mérida: Editorial Regional de Extremadura, 2006), y Francisco de Luis Martín, *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática* (Madrid: Tecnos, 2009).

conjunto de ese reducido pero significado grupo de profesores y académicos.

El documento fue publicado en forma de folleto en 1945 en la capital mexicana. Aunque en la portada figura como autora la Comisión de Estudio de los Problemas Españoles, en la pequeña introducción explicativa que figura en las páginas iniciales se relacionan todos los componentes de la ponencia, los cuales deben ser considerados a todos los efectos como los auténticos responsables del trabajo realizado y redactores del texto. La edición se compuso en los talleres tipográficos B. Costa i Amic, una de las razones comerciales empleadas por el notable impresor catalán Bartolomeu Costa i Amic, dirigente del troskista Partido Obrero de Unificación Marxista (POUM) y compañero de exilio de los miembros de la Comisión.¹²

A la puerta de Costa i Amic acudieron muchos republicanos españoles sin distinción de ideología para publicar sus originales, ya fueran académicos, profesionales, políticos o memorialísticos. Por tanto, resulta bastante frecuente encontrar su pie de imprenta en un buen número de los trabajos editados por estos en México, tanto en castellano como en catalán. Independientemente de esa cuestión, Costa i Amic llevó a cabo en México una tarea de difusión cultural muy destacada, poniendo al alcance del mexicano medio un buen número de títulos, que ha sido repetidamente reconocida.¹³

De los trabajos de las demás ponencias que integraban la Comisión, apenas tenemos noticias. A la par que el dictamen sobre Educación, se publicó otro titulado «Anteproyecto de Carta Política Transitoria: Organización y Funcionamiento» de una extensión de 18 páginas.¹⁴ A buen seguro debe tratarse del dictamen correspondiente a las ponencias sobre constitución y leyes fundamentales y sanciones y reparaciones, que se habían constituido a mediados de 1944, al mismo tiempo que la de educación.

¹² Aunque falleció en la Ciudad de México en 2002, sus hijos han continuado con la empresa que aún se encuentra en activo hoy en día. <https://web.archive.org/web/20150909162108/http://www.fundanin.org/costa-amic.htm>

¹³ En 1986 fue distinguido con la *Creu de Sant Jordi* por la Generalitat de Catalunya <https://altrescostaamic.wordpress.com/about/historia/>

¹⁴ Comisión de Estudio de los Problemas Españoles, *Anteproyecto de Carta Política Transitoria: Organización y Funcionamiento* (México: s.e., 1945).

EL CONTENIDO EN SU CONTEXTO

El texto de la ponencia sobre educación se publicó en forma de folleto, al menos con un ejemplar de ese formato es con el que hemos podido trabajar, el cual consta de 23 páginas. El documento se estructura en una introducción, un apartado de normas generales, otro dedicado a la enseñanza primaria, un tercero sobre la enseñanza media, el siguiente centrado en la cultura superior y con un último apartado con el epígrafe; *Intercambio universitario y relaciones culturales, especialmente con América*. El documento finaliza con la exposición del ya citado voto particular del profesor Xirau, al que se adhirió Francisco Giral.

En cada uno de los apartados se enumeraba una serie de propuestas relativamente concretas. Los de normas generales y primera enseñanza incluyen 19 medidas; el de enseñanza media 29; el de educación superior 31 dedicadas a universidades y escuelas superiores, a los que había que añadir 5 a la investigación científica y 4 al tesoro histórico-artístico y servicios de Archivo, Bibliotecas y Museos. En el último apartado dedicado al intercambio universitario se especificaban 6 medidas, aunque la última de ellas se concreta, a su vez, en 13 objetivos más particulares. En su conjunto se trata de unas propuestas de interés, bastante bien meditadas y articuladas, redactadas por un grupo de personas, varones todos ellos, con un dilatado recorrido profesional en distintas etapas del sistema educativo y una más que notable trayectoria de responsabilidades públicas.

No vamos a entrar en el análisis de sus contenidos, que efectuamos en otro lugar de este mismo monográfico.¹⁵ Pero sí queremos destacar que el dictamen se publicó en un contexto crucial desde muchos puntos de vista. Desde una perspectiva global, entre abril y junio de ese mismo año se celebró la Conferencia de San Francisco, en donde se aprobó la Carta de las Naciones Unidas, una de las vigas maestras sobre las que se articularía la política internacional de la postguerra mundial.

Teniendo en cuenta esa coyuntura, las fuerzas republicanas españolas realizaron importantes esfuerzos por ganar presencia política y conseguir que sus demandas tuvieran la mayor visibilidad posible, en esas

¹⁵ José Ignacio Cruz y Sandra García de Fez, «*Cuando caiga Franco*. Las propuestas educativas para España desde el exilio, 1945».

fechas en las cuales las potencias aliadas estaban diseñando el mapa de la Europa de la posguerra. Con esa finalidad se reconstituyeron las Cortes Republicanas, las cuales celebraron varias reuniones en enero, agosto y noviembre de 1945 en la capital mexicana. Su actividad principal se centró en cuestiones internas, especialmente intentando conciliar los intereses en que estaban divididos los grupos políticos y buscando compromisos para poder constituir un gobierno en el exilio.¹⁶

Finalmente, en noviembre de 1945 se consiguió formar el primer gobierno de la república en el exilio —el denominado de la esperanza— presidido por José Giral, precisamente uno de los puntales de la Unión. Al principio tuvo su sede en el Distrito Federal mexicano, pero en la primavera del año siguiente se trasladó a París, con la esperanza de ganar eficacia en su objetivo primordial de alcanzar un cambio de régimen en España y conseguir el ansiado regreso.¹⁷ En medio de estas circunstancias, ni las Cortes, ni posteriormente el gobierno de Giral, ni los que le sucedieron, elaboraron documento alguno que guarde alguna similitud con el que estamos analizando.

El texto de la ponencia debe situarse en ese contexto concreto y adquiere mayor relevancia y significación si lo comparamos con la escasa eficacia de las instituciones y los partidos republicanos para redactar un programa de actuación similar. Frente a esa manifiesta debilidad, la ponencia nos muestra con bastante claridad y relativo detalle, cuáles eran los proyectos de intervención en el espacio de la política de la educación planteados por un significativo colectivo de republicanos de diversas orientaciones ideológicas y una amplia trayectoria como profesionales de la enseñanza.

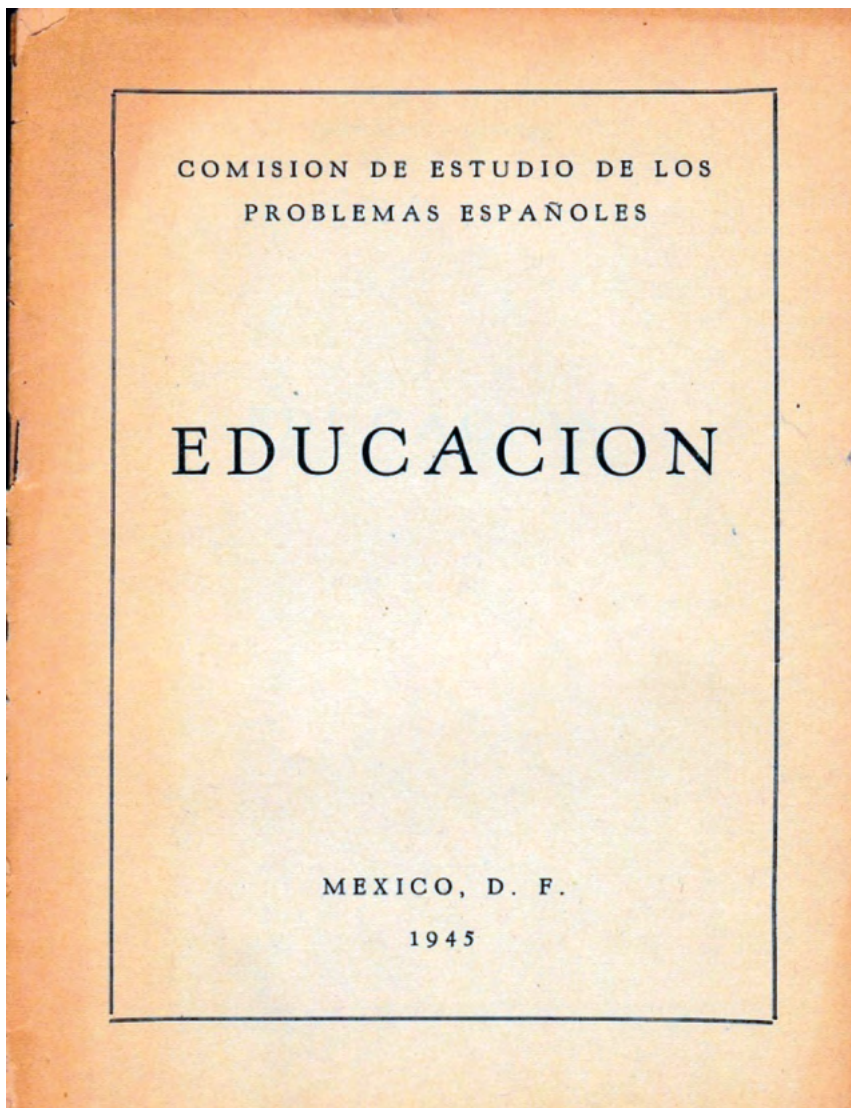
Hasta donde sabemos, es el único documento sobre política educativa, elaborado con un espíritu de consenso relativamente amplio, que iba más allá de las formulaciones estrictamente partidistas, por las entidades, instituciones, partidos o grupos republicanos que componían el exilio republicano español de 1939. Se trata de un programa de intervención relativamente amplio que permite conocer matices y plan-

¹⁶ Alted, *La voz de los vencidos*, 321, y Francisco Giral, «Actividad de los gobiernos y de los partidos republicanos», en *El exilio español de 1939*, vol. II, dir. José Luis Abellán (Madrid: Taurus, 1976), 204-207.

¹⁷ Giral, «Actividad de los gobiernos», 207-210.

teamientos de un significativo sector de éste. Pese a su importancia, y aunque fue publicada, la ponencia es prácticamente desconocida, quizá debido a que la Unión era una entidad ubicada más en el ámbito profesional que en el político, y que los acontecimientos posteriores dejaron a toda la propuesta en barbecho, convertida en un mero proyecto que nunca no pudo ser llevado a la práctica.

De su lectura se desprende con mucha claridad, que el impulso modernizador de la educación republicana no había decaído, pese a la derrota y el exilio. Sorprende la actualidad de muchos de los principios que impulsó la ponencia —coordinación e integración del sistema educativo; ampliación de la escolarización; igualdad entre el hombre y la mujer; reivindicación de la pedagogía; libertad de conciencia; relectura integradora de la conquista de América; intercambios internacionales, entre otros aspectos— plenamente vigentes hoy en día, ya bien entrados en el siglo XXI y a ocho décadas del exilio pedagógico español de 1939.



Comisión de Estudio de los Problemas Españoles, *Educación*
(México D F: Talleres tipográficos de B. Costa Amic, 1945) 23 páginas

La dirección de la Ponencia sobre EDUCACIÓN estuvo encomendada al Dr. Joaquín Xirau y en su preparación intervinieron los Sres. Francisco Giral, Enrique Rioja, Rubén Landa, Luis Santullano, Antonio Ballesteros, Pedro Martín Navarro, José Peinado Altable y Domingo Tirado Benedí. Fué examinada, discutida y aprobada en Asambleas Generales de Representantes de las Entidades que forman la Comisión de Estudio de los Problemas Españoles.

COMISIÓN DE ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS ESPAÑOLES EDUCACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Es, ante todo, preciso advertir que la totalidad de lo que a continuación se expone ha sido pensado para una situación en que exista un mínimo de continuidad histórica y de normalidad, en vista de un estado de cosas en el cual quede algo de lo que en la tradición secular ha hecho de España lo que es. Para cualquier otra hipótesis, todo sería imprevisible y habría que confiarlo, o a la improvisación o a la imperfecta aplicación de esquemas abstractos, siempre a merced de las reacciones empíricas y de los obstáculos invencibles a que siempre da lugar la falta de preparación y de previsión. Para una situación de esta índole todo es fácil o difícil o aun, acaso, imposible. Todo depende del sentido de responsabilidad de aquellos que traten de ejecutarlo. Fácil es concebir un plan ideal. No hay más que acudir a la feria. No proponemos una acción quirúrgica. Si fuese imprescindible, que Dios ponga tiento en las manos que la ejecuten. Nos limitamos a una ordenación terapéutica y de vigorosa higiene.

Esto supuesto, en todos los grados de la enseñanza es preciso discernir entre el ideal, solo parcialmente realizable, y las soluciones de urgencia propuestas con plena conciencia de su imperfección. Sólo debe intentarse lo que aquél aconseje, allí donde las condiciones reales y, muy especialmente, la preparación de las personas, ofrezcan garantías de éxito, es decir, en circunstancias y núcleos restringidos y bien seleccionados, con objeto de que, aparte su función directiva, sirva lo alcanzado de modelo y ejemplo, y sea fermento de constante renovación.

Las indicaciones que siguen no se refieren, por tanto, a los núcleos de selección que en todos los grados de la enseñanza existían ya en España y se desarrollaron durante la República. Ante ellos, lo único que cabe hacer es seguir fomentándolos, y multiplicarlos con tacto y cautela, siempre que las circunstancias lo permitan. Tienen su ley interna. Cualquiera imposición exterior les sería perjudicial. Así, en la primera enseñanza, las Escuelas Modelo de Madrid, Barcelona, León, Mallorca,

etc.; en la enseñanza elemental y media la Institución Libre de Enseñanza, los Institutos-Escuela, etc.; en la enseñanza superior, los centros de alta investigación de Madrid y Barcelona, y las reformas establecidas por la autonomía de la Universidad de Barcelona, de las Facultades de Filosofía y Letras y, dentro de ciertos límites, de Medicina de Madrid.

Las reformas que proponemos son de carácter general y urgente, y aconsejables no sólo para los centros dependientes del poder central sino también, y salvando toda jurisdicción, para los de las corporaciones autónomas, y no aspiran, en substancia, a otra cosa que a establecer el nivel mínimo en todos los establecimientos del país, procurando que éstos sean suficientes en cantidad y, en calidad, por lo menos, decorosos.

La experiencia de las reformas introducidas y consolidadas en los centros de selección, y el minucioso conocimiento de cada uno de los demás, aconsejarán en todo momento sobre la posibilidad de la gradual introducción de aquéllas en la economía normal de la enseñanza. Todo siempre con sumo tacto y cautela, evitando el menor asomo de arbitrio irresponsable, y no haciendo nunca más que aquello que, con plena eficacia, ofrezca garantías de viabilidad. Nada más absurdo que la superstición de la ley y la reforma en el papel.

No hay que perder de vista en momento alguno la necesidad de la coordinación de todos los grados de la enseñanza, evitando toda fácil “planificación” abstracta, tendiendo, por el contrario, a una armonía orgánica y vital que respete todas las asimetrías indispensables para el sano crecimiento y no olvidando la unidad de esencia de la primera y segunda enseñanza, que forman un todo con plena substantividad, frente a la superior y técnica. Trátase en ellas de la formación del hombre en su plenitud humana, con independencia de la especial consagración que ulteriormente le sea deparada a cada cual. De ahí la necesidad de aspirar a que la segunda enseñanza sea posible para todos, y, en tanto ésto no se consiga, la urgencia no sólo de establecer su carácter gratuito, sino de conceder becas abundantes para facilitar el acceso a ella de los mejor dotados, y asegurar así la consiguiente selección a medida que se asciende en los grados. De ahí también la conveniencia del establecimiento provisional de un bachillerato para

obreros, con el objeto de corregir, en alguna medida, las deficiencias del sistema de privilegio que hemos heredado. Por idéntica razón debe tenderse a que la orientación vocacional definitiva se realice lo más tarde posible, siempre que las circunstancias lo permitan o lo aconsejen.

La enseñanza en todos los grados tendrá una orientación liberal y democrática, es decir, alejada de todo dogmatismo y de toda imposición doctrinaria, de acuerdo con lo que se establezca en la Constitución y en las leyes. En la primera y media, esto deberá entenderse en el sentido de establecer la garantía de íntegro respecto a la conciencia del alumno y del maestro, evitando en la escuela todo aquello que pueda representar una escisión entre las personas o una vejación para cualquiera de ellas. Ello no significa neutralidad en el sentido de indiferencia. Supone solo apartamiento de toda imposición. Así, será excluída de la escuela toda enseñanza dogmática, en el orden confesional y filosófico, dejando a las familias y a las Iglesias la decisión acerca de tan graves asuntos. En la escuela no serán excluídas ni la Filosofía ni la Religión; por el contrario, serán explicadas, desde el punto de vista histórico, con el respeto que merecen y requieren su dignidad en el espíritu y en la cultura, sin que ello suponga la institución de cátedras especiales. En lo político y social, la escuela se limitará a exponer y aclarar, con la misma libertad y amplia simpatía humana, los preceptos de la Constitución del Estado, relacionándolos con los problemas de la realidad y con las grandes tendencias doctrinales.

En estas condiciones, el Estado tiene el deber de proveer a todas las necesidades del país, en lo relativo a la enseñanza primera y media, procurando que sus escuelas sean, en todos los aspectos, las mejores.

Previo este requisito y el reconocimiento de este deber urgente, nada aconseja, antes al contrario, el establecimiento del monopolio del Estado en la enseñanza.

El Estado debe crear escuelas con la mayor rapidez que las circunstancias permitan. No debe suprimir, sin embargo, ninguna enseñanza privada mientras no se halle en condiciones de dar otra mejor. La experiencia personal nos ha demostrado que, dondequiera que ésto ha sido posible, la escuela privada ha cerrado automáticamente sus puertas. No

hay que exponer nunca al Estado a una comparación desigual y al consiguiente desprestigio.

De otra parte, sin contravenir los principios antes expuestos es conveniente y aun beneficiosa la existencia de escuelas libres que sirvan a las del Estado de aliciente y de acicate. El Estado intervendrá en este caso para garantizar la normal función docente de los centros privados, exigiendo títulos de suficiencia al personal que profese en ellos, para garantizar la competencia, la moralidad, la higiene y el respeto a los alumnos y a los maestros. Intervendrá, además, el Estado con el fin de exigir, para la obtención de certificados y títulos, un nivel de formación y cultura deseable, mediante exámenes amplios, rigurosos y razonables, ante profesores oficiales, evitando las pruebas rutinarias y por asignaturas y buscando valorar la competencia con pruebas de conjunto, predominantemente escritas. Se podrá eximir de título, en casos excepcionales de superior y reconocida competencia.

En los grados superiores de la enseñanza debe regir la más absoluta libertad espiritual para profesores y alumnos. No es conveniente, en cambio, permitir que se organicen por entidades particulares que, dado el estado actual de España, no pueden en modo alguno ofrecer garantías de responsabilidad y competencia y que fácilmente se convertirían en organizaciones financieras orientadas en el lucro o en centros de propaganda sectaria, ajena a los altos intereses de la cultura superior. En relación con ésto, se plantea el problema de la autonomía universitaria. No cabe duda de que, en principio, la autonomía es un bien. A ella hay que dirigirse sin vacilar. Hay que tener, sin embargo, clara conciencia de que implantarla de pronto, impulsivamente, sin tener en cuenta la escasez de fuerzas espirituales y materiales de la mayoría de las Universidades españolas, podría traer consigo las más desastrosas consecuencias. Es necesario a nuestro juicio mantener íntegramente el régimen de autonomía de que gozó la Universidad de Barcelona e implantar con urgencia un régimen análogo en la de Madrid, teniendo en cuenta, en ambos casos, que nadie es autónomo mientras no posea los medios materiales para vivir por sí mismo.

Las indicaciones que a continuación se dan no se refieren al régimen interno de las Universidades que así se rijan. Tienden más bien a

indicar aquello que es preciso hacer en las demás, para que gradualmente, tuteladas con amor y sentido de responsabilidad, adquieran el vigor y la clara conciencia que permita, a la larga, la autonomía a que se aspira.

Un caso hay que considerar con especial atención. Se trata de la Universidad de Salamanca. Mantenerla en su estado actual es para todos una vergüenza. A esa Institución hay que consagrar un cuidado especial en razón de su prestigio histórico y de los gérmenes vitales que todavía, a pesar de todo, mantiene. Un régimen de autonomía, con un Patronato análogo al establecido en la Universidad de Barcelona, sería, acaso, el mejor camino para tratar de restablecer progresivamente a Salamanca, procediendo siempre con tacto y medida, la aureola de ciudad universitaria de que gozó.

Así tendríamos una Universidad castellana, una Universidad catalana y una Universidad equidistante donde merecieran proporcional atención todas las orientaciones del espíritu y de la cultura que se han desarrollado y se desarrollan en la Península.

Las recomendaciones articuladas que damos a continuación se refieren, por tanto, a todas las demás.

La divulgación científica y la alta investigación —pura y aplicada— serán, naturalmente, libres dentro de los límites de la moralidad y de la ley.

Esto supuesto, es preciso sustraer la forma y la constante renovación de los establecimientos de enseñanza al cambio frecuente de las circunstancias políticas, encomendándolas, con carácter de continuidad y persistencia, a un grupo de personas, siempre reducido, sin distinción de partidos políticos, escogidas entre aquellas que se hayan distinguido por su competencia en los problemas de la educación y por su rectitud y solvencia moral. Es preciso acabar con la perniciosa influencia que ejercen en la organización de la enseñanza las constantes luchas de los partidos políticos y religiosos. El Consejo Nacional de Cultura, convenientemente reorganizado y dando en él entrada a elementos de representación social, podría ser el núcleo esencial de aquel organismo permanente. Sin la garantía de continuidad es inútil, o poco menos, toda reforma que se intente. Cual-

quier plan de realizaciones sucesivas supone una proyección a largo plazo, y lo que puede ser utilísimo como parte de una transformación total y gradual, sería inútil y aun contraproducente si se le privase de esas circunstancias.

Lo primero y más urgente en todos los grados de la enseñanza es el perfeccionamiento del personal existente y la formación del nuevo. Programas, métodos y organización deben venir después, porque no tendrían valor alguno sin la garantía del maestro. Para atender a esa necesidad, aparte las normas que proponemos en cada grado, será preciso en todos ellos continuar la política de pensiones al extranjero, procurando dotarla de una tutela adecuada y de una rigurosa dirección por organismos especiales que le impriman carácter orgánico y coordinado.

Téngase en cuenta que las normas que a continuación se proponen deben ser comunes a la educación de la mujer y a la del hombre, la formación de los cuales debe organizarse, en principio, en régimen de coeducación. Claro que, en este aspecto, como en todos, hay que proceder con cautela y de tal manera que lo que es en sí mismo excelente no resulte contraproducente. La coeducación bien dirigida es, sobre todo aconsejable desde el punto de vista de una sana moral. Y en España la coeducación tiene antecedentes ejemplares.

La enseñanza en todos los grados debe substituir los procedimientos que permiten sólo la adquisición de un saber verbal, por aquellos que postulan el aprendizaje por el trabajo práctico, por métodos objetivos, a base de observación, experiencia, e intuición directa. Y se procurará enriquecer la apetencia espiritual, el deseo de conocer las más variadas y bellas cosas del mundo, fomentando y facilitando las excursiones, viajes al extranjero, visitas a museos, talleres y fábricas, uso de bibliotecas, etc., sin olvidar la fundamental importancia que se habrá de conceder a la organización eficaz de la educación física de la juventud en todos sus aspectos.

En todos los grados de la enseñanza es preciso establecer colonias escolares de vacaciones, especialmente destinadas a los niños pobres, y colonias permanentes de montaña y de mar, para los de salud deficiente.

Con el objeto de coordinar los servicios del Estado central con los de las corporaciones autónomas y evitar, en la medida de lo posible, la dualidad de las enseñanzas, es necesario establecer en las regiones autónomas Consejos de la Educación con secciones primaria y secundaria, con las facultades consultivas y ejecutivas que tenga, en lo general, el Consejo de Educación Nacional, reformado de acuerdo con las anteriores indicaciones. Uno de los beneficios de estos Consejos sería también sustraer la enseñanza a los vaivenes de la política cotidiana. En el aspecto universitario y en este respecto, no habrá más que restablecer la autonomía que tuvo la Universidad de Barcelona y que tan excelentes resultados dio.

II. NORMAS GENERALES

1. Se reanudará y proseguirá la obra realizada por la República en el dominio de la instrucción y educación públicas.

2. La enseñanza en todos sus grados, habrá de tener una orientación liberal alejada de cualquier tipo de imposición dogmática.

3. La enseñanza religiosa confesional pertenece a las Iglesias y se dará con toda libertad, bajo la inspección del Estado. En la enseñanza primaria y media se considerará necesaria la explicación de la filosofía y de la religión desde el punto de vista histórico, tratando los asuntos con todo el respeto que merecen su dignidad en el espíritu y en la cultura.

4. En lo político y social la escuela expondrá y esclarecerá, con la misma libertad y amplia simpatía humana, los preceptos de la Constitución del Estado, poniéndolos en contacto con los problemas de la realidad y con las grandes tendencias doctrinales.

5. Se procurará establecer una conveniente relación en todos los grados de la enseñanza, haciendo efectivo el principio de la unificación docente.

6. Aunque sea función del Estado proveer a todas las necesidades docentes del país, se considera conveniente y aun beneficiosa, la colaboración de instituciones privadas en la primera enseñanza y en la media, siempre que ofrezcan, a juicio del Estado, rigurosas garantías de res-

peto a la conciencia de los alumnos y maestros, de moralidad e higiene, de capacidad en el profesorado y de un nivel suficiente alcanzado por los alumnos.

7. Cualquier reforma en el dominio de la instrucción pública habrá de efectuarse solamente allí donde las circunstancias, los medios y la existencia de personal adecuado ofrezcan garantías de eficacia.

8. Para sustraer la función docente a la influencia de los cambios políticos, será conveniente crear un organismo rector, con amplias atribuciones, que garantice la continuidad del espíritu progresivo de los centros de educación en general.

9. Se considera factor de atención urgente, para la organización y progreso de la enseñanza, el perfeccionamiento del personal existente y la formación del nuevo. Con ese fin deberán mobilizarse los recursos y el personal necesario para adscribirlos a esa función.

10. Como orientación y para su realización progresiva, se declara la conveniencia de organizar los centros de enseñanza de todos los grados en régimen de coeducación.

11. Es de recomendar que la coordinación de la política de cultura del Estado central con la de los gobiernos autónomos se lleve a cabo mediante Consejos mixtos de enseñanza.

12. La enseñanza en todos sus grados debe tener un sentido activo, personal y tutelar, de íntima convivencia entre el maestro y el alumno, que atienda armónicamente a la formación intelectual moral, estética y física de los educandos.

13. En todos los grados de enseñanza es preciso organizar equipos de intercambio nacionales e internacionales y crear cantinas y colonias escolares permanentes y de vacaciones, estableciendo todas las garantías necesarias para el goce equitativo de sus beneficios.

14. Lo mismo en la enseñanza secundaria que en la técnica media, normal y superior, conviene extender el sistema de Residencias de estudiantes, teniendo en cuenta la organización de las establecidas en Madrid y los ensayos realizados en Barcelona.

15. Sería conveniente reanudar los ensayos originales realizados por las escuelas plurilingües de Madrid y desarrollarlos de modo experimental en uno o varios de los establecimientos docentes de la nación.

16. Con el fin de procurar una mayor armonía y compenetración de los distintos pueblos que viven en la península ibérica, se considera conveniente la introducción gradual y con carácter voluntario [de] las enseñanzas de lengua galaico-portuguesa y de lengua catalana en el bachillerato, y establecer en Madrid y otras Universidades estudios superiores de filología y cultura galaico-portuguesa, catalana y vasca.

17. Se declara que la falta de medios económicos en los estudiantes de cualquier grado de enseñanza, no debe representar nunca una imposibilidad de acceso a los centros docentes, siempre que se demuestre capacidad suficiente.

18. Se reconocerá, dentro de los límites y condiciones que se establezcan, la validez de los estudios hechos en los diversos países hispano-americanos y en otras naciones extranjeras, por los estudiantes españoles emigrados, así como el reconocimiento y convalidación de los títulos que en los diversos grados de la enseñanza hayan podido obtener, siempre que se hallen expedidos por centros oficiales, o que tengan este carácter y sean de reconocida solvencia científica.

19. Es necesario proseguir la obra de las Misiones pedagógicas tan admirablemente desarrolladas por la República con el objeto de llevar a todos los rincones de España, no precisamente conocimientos, sino aquella gracia del espíritu que constituye la esencia del goce más depurado y de la dignidad humana; poniéndolas bajo la advocación de su creador don Manuel B. Cossío.

III. PRIMERA ENSEÑANZA

1. Estimamos de cardinal importancia todo lo referente al mejoramiento y selección del personal docente en ejercicio y a la formación del personal nuevo. Ello supone la reforma de las Escuelas Normales y el desarrollo de las Secciones y Seminarios de Pedagogía de las Universidades de Madrid y de Barcelona. La formación del personal docente estará encomendada a estas instituciones.

2. La formación de los maestros de primera enseñanza dependerá de las Escuelas Normales. Para su reforma se tomará como ejemplo el régimen interino establecido durante la República en la Escuela Normal de la Generalidad de Barcelona. Para el ingreso en las Escuelas Normales se exigirá haber aprobado los cinco años comunes del Bachillerato.

3. Los cursos realizados sobre las prácticas de una escuela elemental que forma parte de la Normal y constituya su célula fundamental durarán tres años: dos en el seno de la Normal y uno al frente de una escuela, bajo la vigilancia directa de la Normal de origen y de la Inspección. Tras estos cursos y prácticas los alumnos se hallarán en posesión de una escuela.

4. Las plazas de cada escuela normal serán restringidas y adecuadas en número a las necesidades del país.

5. Los Inspectores, los profesores de Escuela Normal, los Directores de Escuelas graduadas de más de cinco grados, los Inspectores generales, los Profesores de Pedagogía de las Universidades y los Profesores de escuelas especiales, se formarán en las Secciones y Seminarios de Pedagogía de las Universidades de Madrid y de Barcelona de cuya organización hablaremos en el apartado referente a Universidades. Los Inspectores primarios, los Profesores de Escuela Normal, los Directores, de escuelas graduadas y los Profesores de escuelas especiales deberán ser Licenciados en Pedagogía. Los Inspectores generales y los Profesores de las secciones de Pedagogía de las Universidades, habrán de tener el título de Doctor.

6. Para proveer a la acción tutelar sobre los maestros y al perfeccionamiento de los existentes, es preciso crear gran número de plazas de Inspectores, hasta conseguir que haya uno al frente de núcleos reducidos de escuelas, a fin de que éstas no sean sólo visitadas por fórmula o con meros propósitos inquisitivos, sino con ideales pedagógicos y con eficacia educadora. El número de escuelas asignado a cada Inspector no debe sobrepasar a aquel que haría ineficaz su función directora y orientadora.

7. Debe desarrollarse el cuerpo de Inspectores generales organizado por la República para que intensifiquen y tutelen constantemente la acción pedagógica y moral de los Inspectores primarios. La inspección ge-

neral actuará con funciones ejecutivas previa reglamentación correspondiente inspirada en ideales estrictamente pedagógicos. Mientras no se haya llegado a su promoción normal, serán seleccionados mediante ejercicios teóricos y prácticos entre los Inspectores primarios o entre personas de excepcional competencia.

8. La enseñanza primaria deberá ser gratuita y obligatoria. Para hacer efectivas estas dos condiciones se habrá de atender a la concesión de recursos a los padres o tutores de los alumnos en circunstancias y casos justificados, de manera que no padezca la asistencia de los niños a la escuela.

9. Para que la enseñanza sea eficaz, es preciso proseguir la política de aumento de sueldos iniciada por la República, sobre todo de los sueldos menores y proceder a un arreglo del escalafón.

10. Previas estas condiciones hay que proseguir el régimen de creación de escuelas iniciado por la República hasta llegar a proveer a todas las necesidades del país. El censo escolar de España es de unos 3,500.000 niños. Antes de la República creó escuelas para más de 1,000.000 de niños, aproximadamente.¹⁸ Es preciso llegar a cubrir el cupo escolar completo, atendiendo a todos los niños de edad escolar, es decir, desde los 3 hasta los 14 años.

11. Hay que insistir en la política de construcciones escolares tan brillantemente emprendida por la República, hasta lograr que todos los niños puedan alojarse en locales sencillos e higiénicos, y velar singularmente por las construcciones escolares de las grandes ciudades donde las necesidades higiénicas son más urgentes. Para ello es preciso destinar presupuestos suficientes y proceder a la capitalización de los alquileres en todas las poblaciones grandes.

Se restablecerán y mejorarán las disposiciones que la República estableció con el fin de armonizar la colaboración del Estado y de los Municipios, para emprender sin demora la construcción de los edificios necesarios, teniendo en cuenta su función pedagógica y asegurando para ello la asesoría técnica de pedagogos e higienistas con amplio criterio en las Comisiones de Construcciones Escolares.

¹⁸ En el original «para 1.000.000 de niños más, aproximadamente».

12. Las escuelas de nueva creación deberán ser distribuidas de modo adecuado, tanto en el campo como en la ciudad, para hacerlas fácilmente accesibles.

13. Nunca se insistirá bastante en la reorganización de las escuelas rurales, llevando¹⁹ a ellas con sueldos especiales a los maestros de superior calidad que lo soliciten, los cuales, por este hecho, ascenderán en sus puestos, creando así escuelas rurales modelo y organizando convenientemente los horarios de acuerdo con las necesidades regionales y locales.

Se continuará la labor iniciada en ellas por la República, dotándolas de bibliotecas públicas y circulantes, talleres, aparatos de proyección, de radio, de reproducción de discos musicales escogidos, de manera que la escuela llegue a constituir un factor básico en la vida espiritual y social del pueblo.

14. Donde hay más de dos maestros se procederá a distribuir los alumnos en las aulas en un principio de graduación.

15. Hay que mantener la extensión de la edad escolar hasta los 14 años, tal como lo estableció el Gobierno de la República, con excepción de aquellos alumnos que aspiren a cursar estudios de segunda enseñanza.

16. Será preciso atender con especial interés a la creación de escuelas de párvulos en crecido número. Aparte la beneficiosa función que desempeñan tales centros desde el punto de vista pedagógico y social, no debe olvidarse que es en ellos donde las conquistas técnicas pedagógicas han calado más hondo. Las demás escuelas en todos los grados, se habrán de beneficiar del tono pedagógico y de la labor de esta primera etapa escolar que ha servido de base de renovación progresiva.

17. Se fomentará asimismo el establecimiento de escuelas maternas generales y especiales análogas de las que funcionaban en Bermeo.

18. Se atenderá especialmente a la educación de los niños que se hallen en circunstancias anómalas a consecuencia de los desastres de la guerra y la represión ulterior.

¹⁹ En el original «levando».

19. Independientemente de la reorganización y fomento de las escuelas para niños anormales, se establecerán instituciones para niños tracomatosos, ambliopes o débiles visuales.

IV. ENSEÑANZA MEDIA

1. En la segunda enseñanza existe en España la tradición excelente de los Institutos-Escuela. Ellos fueron el centro de la mejor orientación reformadora. El ejemplo del de Madrid sirvió de modelo para su desdoblamiento en dos secciones y para el establecimiento de tres Institutos-Escuela en Barcelona y de los de Valencia, Bilbao, Sevilla, Málaga, etc. Hubiera sido insensato decretar, de una vez, la conversión de todos los Institutos de segunda enseñanza al nuevo modelo. Sigue naturalmente siéndolo hoy. Se trata de mantenerlos en toda la pureza de su régimen e irlos creando uno a uno a medida que se posean las condiciones de personal y de local suficientes para ello.

Entre tanto hay que ir organizando los demás Institutos introduciendo en ellos las reformas ya consolidadas en los Institutos-Escuela en la medida en que las circunstancias de cada centro lo permitan. Así los Institutos-Escuela seguirán siendo, al propio tiempo, modelo y fermento para la gradual elevación del nivel de la enseñanza media. El ideal es llegar a establecer su tipo como régimen común en todos los Institutos de la Península. Pero hay que medir la distancia entre el ideal y las posibilidades todavía limitadas para la segunda enseñanza en su totalidad.

2. En previsión de la normalización general de aquel régimen, es preciso pensar ya en el establecimiento de nuevos centros de ensayo y reforma. Para ello se instalarán en las Secciones universitarias de Pedagogía, de que hablaremos después, escuelas de primera y segunda enseñanza, directamente dirigidas por el profesorado de aquellos centros. Ellas constituirán los núcleos definitivos para el estudio y la constante mejora del nivel de la enseñanza.

3. Aquí, como en todo, lo primordial es la formación del personal nuevo y la reforma del existente.

Para la formación del personal nuevo, será preciso que todos los licenciados en Ciencias y en Letras que aspiren al profesorado de se-

gunda enseñanza, ingresen en las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Madrid y de Barcelona y que, en su seno, adscritos a los centros escolares por ellas dirigidos, alcancen una formación pedagógica y práctica que les capacite para su cometido. Cuando éso así ocurra, bastará, para ser profesor de segunda enseñanza, el certificado de la Facultad correspondiente. Mientras tanto, la selección se realizará mediante pruebas de carácter teórico y práctico en substitución de las rutinarias de las antiguas oposiciones.

La mejora del personal existente podrá ser llevada a cabo mediante cursillos en las Secciones de Pedagogía, y por la acción tutelar de la Inspección de segunda enseñanza, íntimamente vinculada a aquéllas.

Para alcanzar el título definitivo de Profesor de segunda enseñanza será, en todo caso, necesario, un período de ejercicio provisional tras el cual y previo informe de los directores de los centros en que hayan ejercido y de la inspección y unas pruebas teórico-prácticas complementarias, la Facultad de Pedagogía les otorgará el título definitivo.

4. Se proseguirá la organización de la Inspección de segunda enseñanza iniciada por la República.

5. Lo mismo aquí que en el profesorado universitario será gradualmente extinguido el antiguo escalafón y substituído por una jerarquía de tres grados. Para pasar de una a otra, habrá que demostrar que se es acreedor a ello mediante la exposición razonada del trabajo realizado en la etapa anterior. Se establecerá, además, una correlación entre ambos escalafones, de tal modo que se pueda pasar del uno al otro sin perjuicio de la persona afectada.

6. Como se indicó ya, el límite que de ordinario se establece entre la primera y la segunda enseñanza es algo artificial que carece de razón de ser. No hay solución de continuidad entre las necesidades de una y otra. Ambas tienen el mismo objeto y no pueden tener otro modo de considerarlo y de tratarlo: la formación del hombre en la integridad de su individualidad personal. En ellos es preciso que adquiera toda la cultura necesaria para producir bien su vida en el pleno desarrollo de sus facultades.

Sólo más tarde, y sin perder de vista su carácter esencialmente educador, es posible que su objeto se especialice y dé lugar a un segundo

grado —el universitario— en el cual a la formación humana se añade el aprendizaje de una destreza profesional o científica.

7. Lo primero, por tanto, es acabar con los restos pseudouniversitarios de la antigua enseñanza secundaria, y organizarla de tal modo que su total contenido no sea sino la continuación y el desarrollo progresivo del espíritu de la escuela de primera enseñanza: suprimir las asignaturas sueltas, estudiadas solamente durante un año y las explicaciones en forma de discurso, así como el aprendizaje exclusivo mediante un libro de texto; el escaso tiempo de contacto del profesor con los alumnos, la falta de larga permanencia de los alumnos en el local y la penuria de recursos educativos fuera del trabajo con libros y lecciones de clase.

8. Frente al trabajo meramente instructivo es preciso implantar una organización que comprenda todas las esferas de la educación humana: permanencia del alumno en el local durante todo el día, haciendo vida escolar de trabajo, de juego, de excursión, de comida si fuese preciso, con sus compañeros y profesores; plena educación intelectual, del sentimiento y del carácter, que abarque desde el pensar y el discurrir hasta la limpieza corporal y el refinamiento de las maneras, y la armoniosa salud del cuerpo y del espíritu, para lo cual no hay factor más eficaz que el que proporciona la continuidad de comunión con el medio más sano posible en todos los momentos de la actividad, desde el trabajo más severo hasta la función al parecer más nimia y subalterna.

9. La enseñanza por asignaturas ha de ser substituída por una distribución concéntrica de los asuntos, entendiendo por tal aquella en que se traten todos con más o menos intensidad, durante varios años. La diferencia consistirá sólo en el cómo y en el cuánto.

10. En el trabajo de clase es preciso substituir la conferencia oral por el coloquio y la comunión personal que ejercite el pensamiento y el trabajo personal, y fuera de clase, mediante lecturas y redacciones numerosas durante las horas de estudio.

11. Para ello es preciso que la clase no exceda de 30 a 35 alumnos. Estos permanecerán en el centro no sólo para las clases, sino también para todos los trabajos personales, los juegos y las diversiones.

12. El tiempo de permanencia en el Instituto, para el trabajo, ya personal, ya en clase y para el juego en común, podrá variar desde los primeros a los últimos años, entre las siete a las nueve horas diarias. Ello supone la supresión del trabajo en el hogar o su limitación al *mínimum* estrictamente indispensable.

13. En caso alguno se separará la acción docente de la educadora. Todo profesor, sea de la categoría que quiera, tendrá las horas de trabajo que le correspondan según el plan de estudio y el régimen del centro, no debiendo exceder aquéllas de cinco diarias aproximadamente, ya en clases, estudios, laboratorios, excursiones, juegos, etc. No es necesario que todos los profesores tengan las mismas horas de trabajo, pero será retribuido no sólo en razón de su categoría, sino también del tiempo de trabajo que preste.

14. En los programas, al lado de una formación intelectual completa figurarán: arte, música, trabajos manuales y educación física efectivas.

15. En principio todos los ciudadanos tienen el mismo derecho a una formación que dignifique su vida, sin que ella dependa de su condición económica. Para satisfacer, en la medida de lo posible, las exigencias de la justicia social es preciso extender, dentro de la selección intelectual indispensable, el carácter gratuito de la segunda enseñanza y, hasta donde sea posible, organizar un sistema de becas para la vocación y la competencia. Para aquellos que no puedan asistir a las clases ordinarias por impedirlo su trabajo diurno, hay que organizar clases especiales a horas extraordinarias y convenientes.

16. Es preciso suprimir toda clase de exámenes, de acuerdo con una tradición española excelentemente orientada. Los profesores de cada clase y el claustro general decidirán de las aprobaciones sin más ejercicios que los resultados del trabajo diario y el conocimiento personal de la formación de los alumnos.

En cuanto a los alumnos de establecimientos privados los exámenes serán de conjunto, y consistirán en ejercicios muy varios y razonados, escritos, sobre todo, orales y prácticos, encaminados especialmente a concluir con la repetición del texto y el puro memorismo.

17. Para el paso de la primera a la segunda enseñanza, todas las clases de primer año deben funcionar normalmente con los aspirantes durante un corto período, antes de empezar el curso, y al final del ensayo el claustro de profesores deliberará y decidirá sobre la admisión o exclusión de cada uno de los alumnos. Para esta decisión se tendrán en cuenta los informes de la Escuela de que procedan y de los Institutos de Psicotecnia, en caso necesario.

18. Es necesario mantener y acentuar la elevación de la edad del Bachillerato, haciendo que los estudios de segunda enseñanza no terminen hasta los 17 ó 18 años.

Sólo así alcanza sentido el problema del bachillerato único o de varios bachilleratos. Esto supuesto, es preciso dividir el bachillerato sólo a partir de los 15 años, estableciendo un primer período común, el más largo, para todos los alumnos, y un período más corto en el cual, sin abandonar los demás asuntos, se inicie gradual y prudentemente el predominio de aquellos que libremente el alumno quiera cultivar de acuerdo con su interés, vocación y aptitudes.

Este sistema optativo debe fomentarse en gran escala, ofreciendo para ello gran número de asuntos y gran libertad, y no perdiendo de vista que, si bien en el primer período predomina el carácter general y común sobre la distinción de aptitudes especiales, éstas no surgen como por encanto o de modo súbito y mecánico. Tienen su asiento, desde un principio —casi siempre en estado latente y caótico— en lo más íntimo de la naturaleza humana; y el fin de la educación es promoverlas y descubrirlas, cultivando, en medio y al par que lo humano, el especialista que hay siempre. en el hombre.

19. De ahí la necesidad de extender los programas de segunda enseñanza no sólo a todas las ramas de la cultura intelectual, sino de introducir también en aquel horizonte una serie de labores manuales, cuanto más varias mejor, rudimentos de oficios que formen como el abecedario de las industrias en sus diversas ramas y el contacto con las cuales, aparte el desarrollo del espíritu a través de la mano, habrá de servir para despertar las aptitudes orientadas hacia semejante esfera, y rehabilitar a la misma del injusto menosprecio con que el viejo intelectulismo suele considerarla.

20. Así, el Bachillerato constará de siete cursos. En los dos o tres últimos se especializará en tres direcciones: literaria, científica o política.

21. En los últimos cursos, una parte del tiempo será dedicado a la especialidad, y el resto, optativamente, a los asuntos de las otras secciones. Al bachillerato politécnico se le concederá la misma atención, dignidad e importancia que a los de Ciencias y Letras.

22. En todo caso, el título de bachiller será único, y habilitará para cualquier tipo o especialidad de estudios superiores.

23. El griego y el latín, que deberán estudiarse con toda la amplitud e intensidad que la experiencia acredite como necesaria para que los alumnos lleguen a dominarlos, serán siempre facultativos. Para todos serán sólo necesarias unas nociones elementales de latín en relación con la enseñanza básica del idioma propio.

Para los que escojan las enseñanzas clásicas debe tenerse en cuenta que su eficacia depende de que se las pueda utilizar para el conocimiento de las respectivas culturas. La virtud formativa que se les atribuye es sólo, en el fondo, filosofía o ejercicio del pensamiento especulativo, lo cual no depende del asunto, sino de la disposición con que el asunto se afronta. Toda enseñanza puede ser humana y humanista, si su dirección responde a este propósito.

Se reorganizará el estudio a fondo de una o dos lenguas vivas, según la proporción en que se haya escogido el estudio de las lenguas clásicas.

24. El internado es siempre un mal menor. Malo es, en general, siempre, sustraer al niño de las condiciones familiares. Dado que es necesario, sin embargo, organizarlo para las familias que residen lejos de los centros de segunda enseñanza, es preciso hacerlo, dentro de la medida de lo posible, en casas dirigidas por familias de los mismos profesores, con sus propios hijos y siempre con reducido número de niños internos. Para ello, tanto las casas como las familias de los profesores necesitan ofrecer garantías de muchas clases y muy especiales. Cuando ésto no sea posible, se organizarán residencias que se acerquen lo más posible al carácter familiar.

25. Esto supuesto, la primera obligación del Estado es procurar con premura y ahinco que sus establecimientos oficiales de enseñanza sean, en material, edificios, personal y régimen educativo, superiores a todos los demás.

26. De suma importancia es el restablecimiento y reorganización de las Escuelas elementales del trabajo, de las Escuelas industriales medias y de las Escuelas de Artes y Oficios, tal como existían, de acuerdo con los ideales que las animaron y su extensión a otras ciudades industriales de España, desarrollando, así, la magnífica tradición del artesanado español. Para su correlación posible con el Bachillerato, se acentuará en sus programas el aspecto de formación general y humanística.

27. En la misma forma es preciso prodigar el establecimiento de escuelas elementales y medias de agricultura y zootecnia, conformando su organización a la especial característica de las zonas y a la especialidad de sus cultivos.

28. En íntima conexión con lo anterior, es urgente establecer en los lugares adecuados, recogiendo la rica tradición nacional, escuelas y conservatorios que tiendan al fomento y adecuada depuración de las Bellas Artes populares en todas sus formas.

29. Intimamente vinculada a esta tarea de orientación y realización, se halla el restablecimiento y adecuada dotación de los Institutos psicotécnicos de Madrid y de Barcelona, con sus Escuelas prevocacionales y la adecuada distribución de centros subordinados de orientación y selección profesional, extendidos por todo el territorio del país.

V. CULTURA SUPERIOR

A) Universidades y Escuelas superiores

1. Es preciso tener en cuenta para todas las reformas, que los fines esenciales de la enseñanza superior son: la investigación científica, la reforma profesional y el mantenimiento y desarrollo de un nivel de alta cultura en el país.

2. Se procurará reanudar las actividades del Consejo de Cultura de la República, a fin de acelerar la implantación de los proyectos elaborados con las adaptaciones que las circunstancias impongan.

3. Dentro de tales proyectos merece destacarse el esfuerzo realizado para aproximar la Universidad y coordinar con ella la organización docente de las Escuelas superiores de Ingeniería, Arquitectura y similares.

4. Se reconoce la obligación de haber cursado el Bachillerato para aspirar al ingreso a cualquiera de ellas y seis años del mismo, incluida la educación cívica, para entrar a formar parte de la oficialidad del ejército y de la armada, según lo establecido por la República.

5. Se estima conveniente procurar que las materias no especificadas de la técnica militar sean estudiadas en las Universidades; así, el primer curso de matemáticas que figura en el plan de estudios y, para su formación espiritual y ciudadana, el curso general de Historia de España o de la Civilización española, y una introducción general a la Filosofía, dando preferencia en ésta a los problemas de la Psicología colectiva, a la Lógica en íntima conexión con la formación matemática y con vistas a la educación del intelecto en el rigor de la exposición y del discurso —y la Ética— con insistencia en la formación ciudadana y en la íntima convivencia de los diversos sectores de la vida nacional, y como base para el estudio de la moral específicamente militar.

No menos importante que el estudio de estas disciplinas habrá de ser el asiduo cultivo de la convivencia con los estudiantes de las más diversas profesiones. Para asegurar su benéfico influjo será preciso que el estudiante participe activamente en la vida social de la Universidad, asistiendo y colaborando en conferencias, visitas, excursiones, reuniones, comidas en común, deportes, etc.

6. Se procurará una más íntima coordinación de las Facultades con la tendencia a lograr la unidad de la vida y de la formación universitarias en relación con las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias.

7. Se buscará asimismo el mejor modo de vincular en cada caso con la vida de las Facultades respectivas, los estudios de las Escuelas profesionales, no sólo de Ingenieros y Arquitectos, sino también las de Comercio, Funcionarios, Auxiliares de Bibliotecas, Archiveros, etc.

8. Las Escuelas de Ingenieros y Arquitectura y Comercio, aparte su más íntimo contacto con la Universidad, se vincularán a las Escuelas de Trabajo e Industria y a las Escuelas de Agricultura y Zootecnia en todos

sus grados con la tendencia a llegar gradualmente a formar con ellas un todo graduado y coherente.

9. Se fomentará la creación y el desarrollo de escuelas especiales de Funcionarios, de Auxiliares de Bibliotecas y Archivos, etc., coordinadas con las respectivas Facultades.

10. La autonomía universitaria, con tanto éxito implantada en la Universidad de Barcelona y que habrá de mantenerse en la misma, no podrá ser medida general, sino aspiración progresiva, ensayando, hasta llegar a ella, distintos grados de tutela, según las condiciones de cada centro.

11. Sería, desde luego, conveniente, su implantación en la Universidad de Madrid, que cuenta ya con el feliz ensayo realizado en la Facultad de Filosofía y Letras.

12. Se considera un deber histórico y nacional, iniciar el esfuerzo necesario que restituya a Salamanca el prestigio universal de que gozó como ciudad universitaria. Ensayos y reformas cuidadosamente dirigidos, pueden ir haciendo que, gradualmente, este ideal se transforme en realidad.

13. Se señala la conveniencia de que los Patronatos de las Universidades autónomas mantengan entre sí las relaciones más estrechas que las circunstancias permitan.

14. Se fundará una Junta Central de Universidades que con la autonomía debida tenga a su cuidado el fomento de la reforma, y la coordinación y tutela del resto de las Universidades peninsulares.

15. Será considerado como necesidad nacional el restablecimiento, en Madrid y Barcelona, de los Seminarios y Secciones de Pedagogía, en los que habrá de contribuirse a la formación del personal superior de la enseñanza en todos sus grados, continuando la labor iniciada durante la República.

16. Función esencial de esos Seminarios y Secciones de Pedagogía será la formación humanística y técnica de los funcionarios de la primera enseñanza —inspectores primarios y superiores, profesores de escuelas normales, directores de grupos escolares de más de seis grados y de enseñanzas especializadas— dirigir la formación pedagógica del

profesorado de enseñanza media, y cooperar a la de los profesores de estudios superiores.

17. Las Secciones y Seminarios pedagógicos estarán instalados en el seno de un Instituto-Escuela creado *ad hoc*, con el objeto de que la formación teórica, la investigación y la especulación tengan su raíz en la realidad viva de la educación.

18. Con el mismo objeto mantendrán, además, el más estrecho vínculo con los establecimientos de enseñanza del país para la formación del profesorado de la primera y segunda enseñanza y para la superior, con el resto de las Facultades y Secciones universitarias.

19. Para la selección del profesorado universitario se seguirán las normas establecidas durante la República, desarrollándolas y mejorándolas, y procurando que las personas encargadas de aplicarlas las cumplan no sólo en su letra, sino también en su espíritu.

20. Deberá transformarse la función del profesorado auxiliar en tanto que simple sustituto del titular, dándole, en cambio, una intervención efectiva en la vida universitaria, aumentando su número y matizándolo en una serie de jerarquías y funciones que permitan a su ejercicio convertirse gradualmente en la base para la selección del profesorado titular. Para ello podrá servir de ejemplo lo ya realizado en la Facultad de Filosofía y Letras y de Medicina de Madrid y en la Universidad Autónoma de Barcelona.

21. A pesar del carácter temporal de este profesorado, será necesario establecer y reglamentar un mínimo de pruebas que unifiquen y garanticen su ingreso.

22. Cuando un profesor de otro grado de enseñanza alcance categoría universitaria por las razones que se consideren justificadas, se tendrán presentes los servicios que al Estado lleve prestados, reconociéndole la antigüedad correspondiente.

23. Mediante una conveniente reorganización de los Centros de Enseñanza Universitaria, se tendrá que evitar la penosa experiencia de que algunas de nuestras Universidades no ejerzan sobre los profesores sino una atracción transitoria y en consecuencia, se establecerán mínimos de permanencia que, salvo casos excepcionales y bien probados, asegu-

ren la continuidad científica y el prestigio de todos los Centros Universitarios.

24. Será preciso establecer con mayor precisión los deberes de los profesores en todos sus grados y categorías, vinculándolos más estrechamente a la vida universitaria. Es necesario garantizar un *mínimum* de permanencia en las labores docentes y educativas, colocando los sueldos en relación con el grado de atención que se dedique a la Universidad.

25. Deberán otorgarse dotaciones amplias y flexibles para medios materiales de trabajo: Seminarios, Bibliotecas y especialmente Laboratorios de Ciencias experimentales.

26. Será conveniente dar una mayor elasticidad a los planes de estudio, estableciendo un *mínimum* de enseñanzas básicas obligatorias, dejando en libertad a las Facultades para la organización de enseñanzas complementarias. Un criterio análogo deberá adoptarse para reglamentar con la mayor intensidad y efectividad, la enseñanza práctica de las ciencias experimentales.

27. Aun considerando excesivo el número de Universidades existentes en España, salvo casos excepcionales, no estimamos prudente, sin embargo, la simple supresión de varias de ellas, sino que sería preferible buscar la agrupación y concentración compensada de Facultades, Escuelas e Institutos, teniendo en cuenta la índole y la tradición de cada localidad.

28. Se implantará temporalmente la prueba de ingreso en la Universidad, mediante ejercicios adecuados que permitan una selección rigurosa según la capacidad y teniendo en cuenta los antecedentes del Bachillerato. De esta manera, además de asegurar la selección intelectual, se evitará en las Universidades una aglomeración de estudiantes excesiva y perjudicial.

29. Por lo menos durante la etapa transitoria y hasta que el sistema educativo completo empiece a dar sus frutos en todos los grados, cada Universidad procurará suplir las insuficiencias de formación de los estudiantes de nuevo ingreso, organizando breves cursos de iniciación que permitan a los escolares salvar la distancia entre un Bachillerato poco diferenciado y los primeros cursos de las Facultades diversas.

30. Se extenderá gradualmente, a medida que las circunstancias lo permitan, el régimen de Residencias de estudiantes, de acuerdo con el ejemplo y las experiencias de lo realizado especialmente en Madrid y Barcelona.

31. Es urgente el establecimiento de un sistema de becas amplio y graduado para asegurar que el ingreso y la permanencia en la Universidad sólo dependa de las condiciones intelectuales y morales de los alumnos.

B) Investigación Científica

1. Es preciso, ante todo, el restablecimiento en sus plenas funciones de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y de todos los Centros de alta cultura e investigación que existían en España antes del actual régimen; ayudar a las Universidades que habían establecido Seminarios, Institutos, Laboratorios de Investigación a que los puedan restablecer en sus funciones y desarrollarlos organizando una cooperación que los armonice y contribuya a su eficacia.

La Junta para Ampliación de Estudios dedicará una parte sustancial de sus medios y de su organización a estudios sobre temas españoles, realizados precisamente en nuestro país. Cuando la índole de las materias lo permita, la realización de trabajos de investigación en España será condición indispensable para la concesión de pensiones en el extranjero.

En ningún caso se concederán pensiones para otros países sin acreditar plenamente un dominio suficiente de la materia que será objeto de ampliación, así como un conocimiento suficiente del idioma del país respectivo.

2. En los Seminarios y Centros de Investigación Universitaria podrá haber profesores consagrados preferentemente a dicha labor y descargados de otras labores docentes de carácter más general o elemental.

3. En relación con la investigación científica se organizará la continuidad del trabajo de los postgraduados, becándolos adecuadamente y poniendo su labor en conexión con las tareas auxiliares de los seminarios y de tutela de los alumnos.

4. Es preciso dedicar especial atención a la publicación de los resultados de las investigaciones científicas.

Se fomentará el establecimiento de Editoriales universitarias que publiquen especialmente trabajos de extraordinaria valía científica, pero no comercial, así como las obras instrumentales que nunca debieran ser abandonadas a las empresas lucrativas, y, las grandes publicaciones de síntesis culturales que sean una pieza de nuestra política cultural exterior.

5. Al lado de la investigación pura y en íntima correlación con ella, con los Institutos, Universidades y Escuelas superiores, se establecerán o desarrollarán Centros de Investigación aplicada y técnica, nacionales, regionales y comarcales para contribuir al fomento y a la mejor explotación de la riqueza nacional. En este sentido, cabe indicar, por vía de ejemplo, el desarrollo de uno de varios Institutos de Alimentación y Centros encargados de la investigación y de mejora de las razas merinas y de los problemas de la industria lanera en Extremadura y Aragón, de los cereales e industrias derivadas, en Castilla; de los productos de los lignitos en Aragón, de la industria metalúrgica, aceros y aleaciones especiales en Bilbao y Valencia; de maquinaria, tejidos, sosa y potasa, en Cataluña y los países vascos, de los problemas relacionados con los saltos del Duero; del corcho, de las plantas medicinales, así como de la pesca e industrias derivadas —aceites, residuos, etc.— y de las conservas en todas sus formas —de pescados, de frutas y legumbres, de carnes, etc.—.

C. Tesoro histórico-artístico y científico y servicios de Archivo, Bibliotecas y Museos

1. La administración pública, siguiendo la labor iniciada por la República, deberá intensificarla, organizando eficazmente la salvaguarda y defensa del patrimonio histórico-artístico y científico, con los servicios adecuados de archivos, bibliotecas y museos, monumentos, excavaciones, etc.

Ninguna organización política o social utilizará en ningún²⁰ caso los tesoros de nuestra cultura tradicional para finalidades que puedan atraer sobre ellos una acción destructora.

²⁰ En el original «ningún0187,

2. Aquella parte del tesoro histórico-artístico y científico (edificios, zonas arqueológicas, obras de arte, colecciones científicas, parques, jardines, bosques, etc.), que deba ser mantenido por sus poseedores habrá de serlo en condiciones de fácil accesibilidad y estudio, procediéndose, cuando ésto no se cumpla o cuando sea necesario para mejor conservarlos y aprovecharlos, a su inmediata incautación, sin perjuicio de seguir ulteriormente los procedimientos a que den lugar las indemnizaciones adecuadas que la ley determine.

3. En cuanto al servicio de archivos y bibliotecas, además de proseguir la activa tarea de reorganización, tan brillantemente emprendida por la República en lo que se refiere a los grandes centros, cuidará muy especialmente del establecimiento de Bibliotecas populares que cooperen a la obra de difusión de la cultura en todos los sectores y en todos los ámbitos del país. Para ello podrá seguirse el ejemplo de la obra realizada por la Escuela de Bibliotecarias de la Mancomunidad y la Generalidad de Cataluña.

Al frente de los archivos y bibliotecas se pondrán, con la mayor estabilidad posible, técnicos probados que, con loable sacrificio de su capacidad investigadora, dediquen todos sus esfuerzos a la patriótica tarea de hacer accesibles y plenamente útiles los fondos de esas instituciones a los investigadores especializados.

4. Las grandes bibliotecas y las de tipo especializado serán accesibles a todos, y se proseguirá en ellas la obra de modernización tan eficazmente emprendida en las mejores de Madrid y de Barcelona.

Se fomentará el intercambio, convenientemente garantizado, de los fondos científicos entre las grandes bibliotecas y se les dotará de un bien organizado servicio de microfilms, subvencionado por los poderes públicos, exigiendo tan sólo de los usuarios unas tasas simbólicas de aprovechamiento.

VI. INTERCAMBIO UNIVERSITARIO²¹ Y RELACIONES CULTURALES, ESPECIALMENTE CON AMÉRICA

1. Se fomentará el intercambio internacional de profesores, investigadores y estudiantes con los países extranjeros, así como la colaboración española en los progresos y empresas científicas internacionales.

2. Se continuará, desarrollará y coordinará la política de pensiones al extranjero para profesores y alumnos.

3. Es necesario persistir y desarrollar, de acuerdo con la orientación iniciada por la República, la creación de escuelas e instituciones en aquellas poblaciones, fuera de España, en que haya colonias de españoles residentes o de origen o habla española.

4. Es preciso realizar la íntima conexión de los Institutos ya existentes de estudios hebreos y árabigos con los países en que funcionen centros análogos y especialmente con los de los pueblos islámicos.

5. Se restablecerá en su pleno funcionamiento la Universidad de Verano de Santander y las demás universidades de verano para extranjeros establecidas en España, y se seguirá la empresa de viajes de estudio por España y el Extranjero como el que realizó en torno al Mediterráneo la Facultad de Filosofía de Madrid y que tenía en vía de organización la de Barcelona, así como el del Instituto oceanográfico y otros análogos.

6. Todos los países de habla española, incluidos Portugal y el Brasil, han de ser objeto de una especial predilección de acuerdo con nuestras posibilidades económicas y con las siguientes orientaciones:

- a) Aumento y creación de gran número de pensiones y becas —estudios gratuitos, manutención, viajes, instalación en Residencias de estudiantes, etc.— para estudiantes y postgraduados.
- b) Intercambio en gran escala de profesores y alumnos con dotaciones para los que deseen realizar estudios en los países de habla española o portuguesa.
- c) Organización de cursos y conferencias a cargo de personalidades eminentes.

²¹ En el original «UNIVERSITARIO».

- d) Fundación de Residencias de estudiantes organizadas con modestia y decoro.
- e) Establecimiento de Instituciones de cultura de todos los grados, en íntima colaboración con los elementos del país en que se establezcan, con la misión de que sean centros de difusión en América del movimiento intelectual de España, y con la aspiración de que en algunos de ellos puedan servir de base para la creación de centros de investigación mantenidos por España.
- f) Publicación de Revistas científicas y de cultura en España y en los demás países de colaboración hispanoamericana.
- g) Celebración frecuente de congresos hispanoamericanos de diversas especialidades y reuniones científicas y culturales de más íntima colaboración.
- h) Organización frecuente de exposiciones de arte, conciertos, etc., de intercambio y colaboración.
- i) Estudio de las condiciones necesarias para establecer el reconocimiento de los títulos académicos y profesionales en un plano de estricta reciprocidad.
- j) Obligación de los profesores españoles, las colonias de emigrados de nuestra patria y las representaciones diplomáticas y consulares, de velar porque los grupos de españoles en el extranjero y en particular sus descendientes reciban una sólida cultura de nuestro idioma, nuestros valores tradicionales y nuestras posibilidades futuras.
- k) Estudio de un meditado plan de investigaciones hispanoamericanas, asegurando los medios económicos, elementos intelectuales y auxiliares para llevarlo a cabo de acuerdo con los países de Hispano-América.
- l) Fundación de un Instituto de Intercambio Económico y Social Hispanoamericano para comunicar entre los gobernantes de nuestros países sus experiencias y proyectos, valorando mutuamente con organismos consultivos, las iniciativas de los respectivos especialistas. Un servicio de bien conectados observatorios asegurará una auténtica y útil información sobre las condiciones de vida y desarrollo en nuestros países.

II) Revisión de los planes y programas de la Historia en los centros de enseñanza de acuerdo con los países hispanoamericanos, con el objeto de conseguir, dentro de los límites de la verdad, una comprensión unitaria de los acontecimientos; no olvidando que en país alguno ha dejado de haber guerras, conquistas y luchas civiles; abandonando, sin perjuicio de la crítica serena, la inútil y morbosa obsesión de convertirnos en jueces y censores de nosotros mismos y de los demás, recordando que, si se la mira con gesto de generosa comprensión, en nuestra Historia, como en todas sin excepción, lo grande se mezcla con lo abyecto y que, si se la considera en su trayectoria total, es una de las más ilustres entre todas las que se han desarrollado sobre la faz de la tierra.

Voto particular

Los artículos 3 y 4 de II GENERALES, de la Ponencia, fueron modificados y refundidos en uno. El ponente doctor Joaquín Xirau mantuvo el texto primitivo y lo convirtió en voto particular formulado en los siguientes términos:

«3. En las enseñanzas primarias y media se considera necesaria la explicación de la Filosofía y la Religión —especialmente la cristiana— desde un punto de vista histórico, con el respeto que merecen su dignidad en el espíritu y la cultura».

«4. La enseñanza religiosa confesional pertenece a las Iglesias y se dará con toda libertad fuera de los centros de enseñanza».

D. Francisco Giral se adhirió al voto particular.

Nota sobre el autor

JOSÉ IGNACIO CRUZ OROZCO es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1987). Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València desde 1992. Especialista en historia y en política de la educación. Sus líneas de investigación fundamentales son: el sistema educativo español, la educación secundaria y políticas de juventud. Tiene reconocidos dos

tramos de investigación (sexenios) y cuatro tramos de actividad docente (quinquenios). Ha publicado una quincena de libros entre los que se encuentran: *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid: Alianza, 2001; *Los colegios del exilio en México*, Madrid: Residencia de Estudiantes, 2005; *Prietas las filas. Las falanges Juveniles de Franco*, Valencia: Universitat de València, 2012; *La cultura académica del exilio español en México: Viejas prácticas para nuevos tiempos*, México: UAEH-Universidad de Valencia-Díaz de Santos, 2013 (editor conjuntamente con Leticia Canales Rodríguez); *Consideraciones sobre la enseñanza secundaria española (1835-1970)*, en Tavares Santos, J.M., Regina Paz, S. (2013) *Enseino Médio: Profissão Docente, Currículo e Novas Tecnologias*, Curitiba: CRV, 245-260. Asimismo, ha publicado más de sesenta artículos sobre diversos aspectos de la educación española en diversas publicaciones especializadas españolas y extranjeras, entre los que cabe señalar: «Los institutos de segunda enseñanza en España. Datos sobre su implantación (1835-1936)». *Educatio Siglo XXI* 30, no.1 (2012): 233-252; «La extensión de la Enseñanza Media en la España rural. Los Colegios Libres Adoptados (1960-1980)». *Revista Española de Pedagogía* 256, (2013): 293-308.

REFERENCIAS

- Alted Vigil Alicia y Roger González Matell. «Científicos españoles exiliados en Cuba». *Revista de Indias* 22, no. 224 (2002): 173-194.
- Alted, Alicia. *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*. Madrid: Aguilar, 2005.
- Dosil Mancilla, Francisco Javier. «La JAE peregrina». *Revista de Indias* 57, no. 239 (2007): 307-332.
- Francisco Giral, «Actividad de los gobiernos y de los partidos republicanos», en *El exilio español de 1939, vol. II*, dir. José Luis Abellán (Madrid: Taurus, 1976), 204-207.
- López Sánchez, José María. «El exilio científico republicano en México: la respuesta a la depuración». En *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, dir. Luis Enrique Otero Carvajal, 177-239. Madrid: Editorial Complutense, 2006.
- Luis Martín Francisco de. *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*. Madrid: Tecnos, 2009.

- Martín Ramos, José Luis. «La Unió Socialista de Catalunya (1923-1936)». *Recerques: Història, economia i cultura* 4 (1974): 155-190.
- Nogueroles Jové, Marta. «La propuesta pedagógica de Joaquín Xirau». *Transatlántica de educación* 14-15 (2015): 41-53.
- Otero Urtaza, Eugenio. «Los marineros del entusiasmo en las Misiones Pedagógicas». En *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, editado por Eugenio Otero Urtaza, 64-113. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Residencia de Estudiantes, 2006.
- Pereira, Juan Carlos y Pedro Antonio Martínez. *Documentos básicos sobre Historia de las Relaciones Internacionales (1815-1991)*. Madrid: Editorial Complutense, 1995.
- Rangel Mayoral, Modesto Miguel. *Rubén Landa Vaz. Un pedagogo extremeño de la Institución Libre de Enseñanza en México*. Mérida: Editorial Regional de Extremadura, 2006.

LA FUENTE COLECTIVA. (RETAZOS DEL FRENTE). (TROZOS DE GUERRA Y POSTGUERRA)

The collective source. (*Snippets from the front.*)
(*Scraps from the war and the post-war*)

Jean-Louis Guereña[&]

Fecha de recepción: 03/10/2018 • Fecha de aceptación: 11/10/2018

Resumen. En este texto documental se reproduce parte del diario que, con el título de *La fuente colectiva*, escribió Jacinto Luis Guereña, un joven oficial, recién salido de la Escuela Popular de Guerra, desde el 22 de mayo de 1938 en Igualada, a la espera de la ofensiva republicana en el Ebro, al 23 de septiembre de 1940, ya en Francia, tras el paso por diversos campos de concentración para los refugiados españoles. Los fragmentos transcritos corresponden al periodo de la batalla del Ebro (25 de julio de 1938 al 16 de noviembre de 1938), la retirada, el paso de la frontera francesa (el 9 de febrero de 1939), los campos de concentración y la vida en el exilio francés.

Palabras clave: Diarios; Guerra civil española; Exilio republicano: Jacinto Luis Guereña.

Abstract. *In this documentary text we reproduce part of the diary titled The Collective Source, written by Juan Luis Guereña. The writings of the young official stretch from 22 May, 1938, when he was in Igualada anticipating the launch of the republican offensive of the Ebro, until 23 September, 1940, when he was in France, having been at several concentration camps for Spanish refugees. The fragments transcribed correspond to the Battle of the Ebro (25 July, 1938 until 16 November, 1938), the retreat, the crossing into France (9 February, 1939), the concentration camps and those involving life in exile in France.*

Keywords: *Diaries. Spanish Civil War. Republican exile. Jacinto Luis Guereña.*

[&] ICD, Université François-Rabelais, Tours. 3, Rue des Tanneurs. 37041 Tours Cedex. Francia jean-louis.guerena@univ-tours.fr

INTRODUCCIÓN

El documento que presentamos y que lleva como título «La fuente colectiva» acompaña al artículo «Un joven maestro exiliado en Francia, Jacinto Luis Guereña (1939-1956)» incluido en la parte monográfica de este número de *Historia y Memoria de la Educación*. Se trata del diario de un joven oficial, recién salido de la Escuela Popular de Guerra, redactado desde el 22 de mayo de 1938 en Igualada, a la espera de la ofensiva republicana en el Ebro, al 23 de setiembre de 1940, ya en Francia, tras el paso por diversos campos de concentración para los refugiados españoles.

El diario, muy desigual en cuanto a las fechas de redacción, cubre, pues, el periodo de la batalla del Ebro (25 de julio de 1938 al 16 de noviembre de 1938), la retirada, el paso de la frontera francesa (el 9 de febrero de 1939), los campos y la vida en el exilio francés.

No presentaremos aquí al autor del diario, Jacinto Luis Guereña Seggiaro [1915-2007], pues su biografía viene recogida en parte, como se dijo, en el artículo mencionado, y sobre todo en la «Semblanza de un itinerario intelectual y humano (1915-2007)», publicada como introducción a su antología poética (1946-2001), *Corazón de miedo y de sueños* (Sevilla, Renacimiento, 2013), 9-95.

Recordemos solo que, nacido en Argentina, pasó su juventud y adolescencia en Marruecos. Ya en Madrid, con la República, ingresó en la Escuela Normal de magisterio primario n.º 2 de la capital acabando el periodo «teórico» de los estudios normalistas en junio de 1936. Pero, como se sabe, el curso de los acontecimientos históricos iba a modificar por completo el rumbo previsible de su vida profesional y social.

Tras la sublevación franquista de julio de 1936, y ya comprometido política y socialmente en las filas de la Federación Universitaria Escolar (FUE), Jacinto Luis Guereña no vaciló en ponerse al servicio de la República, primero como miliciano (en el marco de las «Milicias Vasca Antifascistas»), luego como soldado del nuevo Ejército popular de la República, «Miliciano de la cultura», y ya teniente, tras su paso por la Escuela Popular de Guerra en la especialidad de Ingenieros.

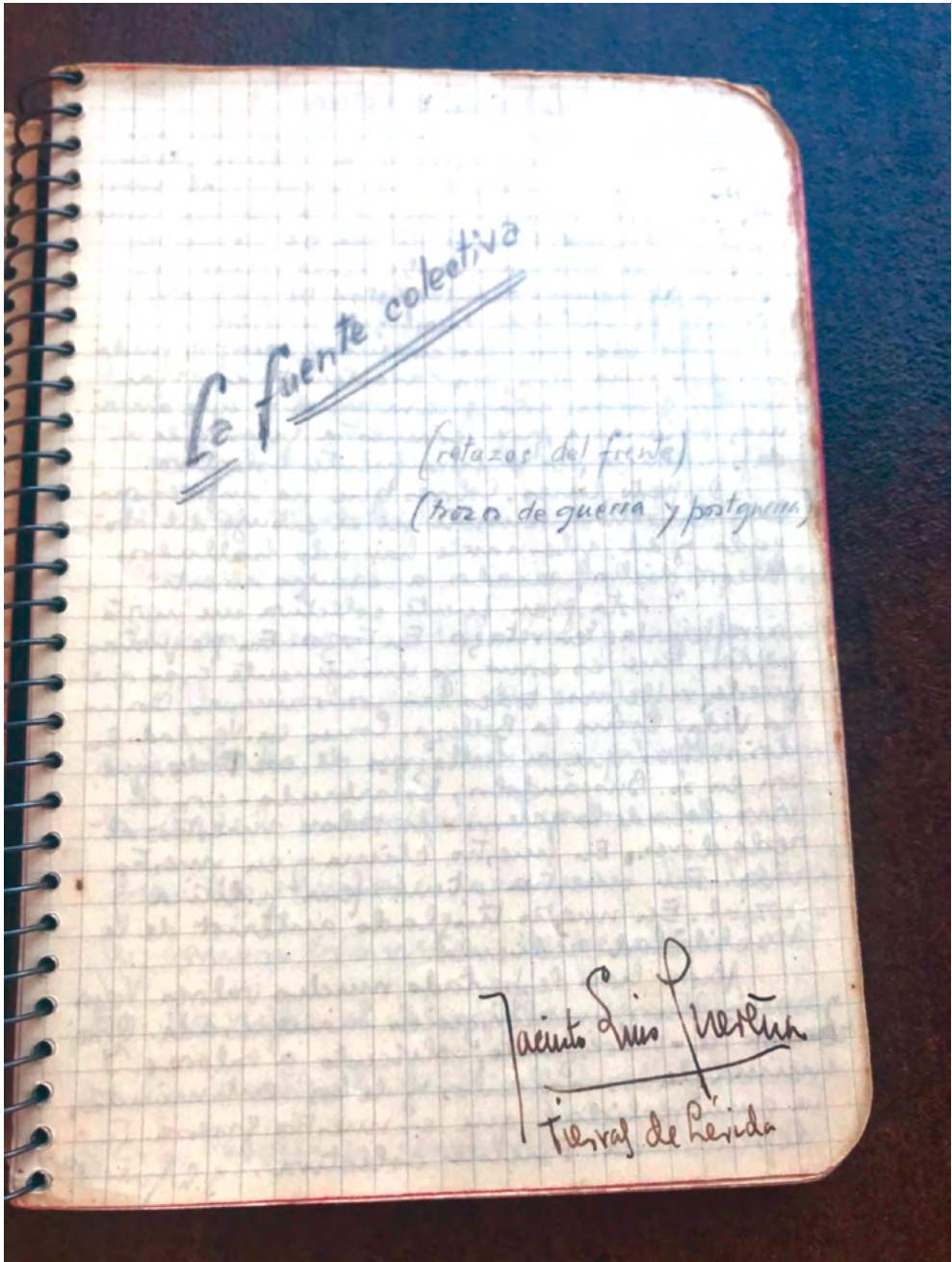
Materialmente, el documento, del cual reproducimos las primeras páginas, está escrito en una pequeña agenda de canutillo de 10 por

15 centímetros y de pequeños cuadros. Se trata en total de 126 páginas escritas con pluma estilográfica (con tinta azul y negra). El título general, *La fuente colectiva*, viene explicado en la primera página por lo que parece no haber sido redactado *a posteriori*:

Ha surgido una integración de nuestras ideas y de nuestra sangre popular: la guerra. Al vivirla, sintiendo su duro aguijón, ha nacido como fuente colectiva. Fuente de todo. De formas de vivir y de emocionarse. De línea social y política. De maneras de interpretar. De poesía y de arte. De estilos de escribir. De conceptos.

A menudo, el joven oficial comprometido con la causa republicana deja paso al poeta y sus notas cobran una dimensión lírica, no informativa. Pero también la línea docente sigue presente. Significativamente, la última página del cuaderno (fecha el 23 de septiembre de 1940) se refiere a su nombramiento como profesor (de hecho, auxiliar de conversación): «Sí de nuevo. Continuar la línea de Madrid».





La fuente colectiva.

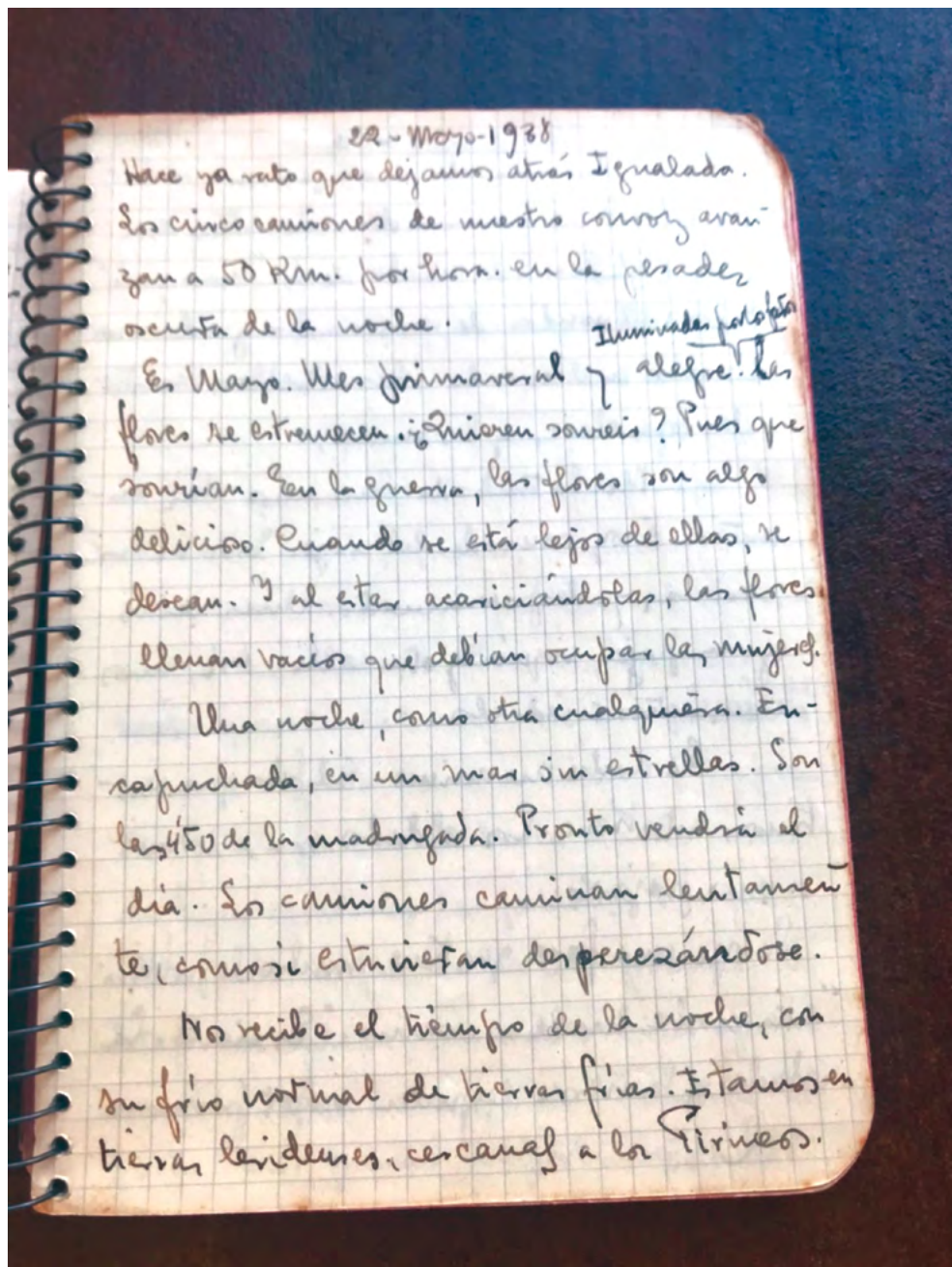
Ha surgido una integración de nuestras ideas y de nuestra sangre popular: la guerra. Al vivir-la, sintiendo su duro apujón, ha nacido como fuente colectiva. Fuente de todo. De formas de vivir y de enunciar. De línea social y poética. De maneras de interpretar. De poesía y de arte. De estilos de escribir. De conceptos.

Sobre todas sus consecuencias, siempre predominará una. Una, con características gigantescas. La guerra, esta guerra cruel y que amamos, odiándola por ser nuestra guerra de independencia, es nuestra fuente colectiva.

De patos leucos. Colores que no impresionaban la retina sensible ni el dibujo del abopado y del gobernante han sido hallados. Mejor dicho, sacados a campo abierto.

Y esta gran fuente colectiva me invita a reflejarla. En retazos. En trozos. En pequeñas partes. Que es como yo únicamente creo que puede reflejarse todas las cosas únicas. Como la Vida. Como la Belleza. Como la Verdad. En dosis. Y es que son hallazgos de ese Todo que son en sí. Buscándolos. Escarbando - con el vivo dolor de la guerra - en todos nuestros alrededores. En nuestro clima y en nuestra vida. En nuestra atmósfera política y social. En nuestro tiempo anterior de la sensibilidad ridícula.

Ahora han despertado muchos valores. Viejos y nuevos. Uno, en valorización inaugurada. Otros, re-valorizando, volviendo a valores. Y encima de los cálculos y de los sentimientos, la gran realidad que es nuestra guerra. Independencia. Fuente colectiva. J.L. Guerena



22-Mayo-1938

Hace ya rato que dejamos atrás Igualada. Los cinco camiones de nuestro convoy avanzan a 50 Km. por hora en la pesada oscuridad de la noche.

Illuminadas fotos

Es Mayo. Mes primaveral y alegre. Las flores se estremecen. ¿Quieren sonreír? Pues que sonrían. En la guerra, las flores son algo delicioso. Cuando se está lejos de ellas, se desean. Y al estar acariciándolas, las flores llenan vacíos que debían ocupar las mujeres.

Una noche, como otra cualquiera. Encapuchada, en un mar sin estrellas. Son las 4:50 de la madrugada. Pronto vendrá el día. Los camiones caminan lentamente, como si estuvieran desperrezándose.

No recibe el tiempo de la noche, con su frío notual de tierras frías. Estamos en tierras leideses, cercanos a los Pirineos.

LA FUENTE COLECTIVA
(RETAZOS DEL FRENTE)
(TROZOS DE GUERRA Y POST GUERRA)

Jacinto Luis Guereña
Tierras de Lérida¹

LA FUENTE COLECTIVA

Ha surgido una integración de nuestras ideas y de nuestra sangre popular: la guerra. Al vivirla, sintiendo su duro agujijón, ha nacido como fuente colectiva. Fuente de todo. De formas de vivir y de emocionarse. De línea social y política. De maneras de interpretar. De poesía y de arte. De estilos de escribir. De conceptos.

Sobre todas sus consecuencias, siempre predominará una. Una, con características gigantes. La guerra, esta guerra cruel y que amamos odiándola por ser nuestra guerra de independencia, es nuestra fuente colectiva.

Despertó luces. Colores que no impresionaban la retina sensible ni el dibujo del abogado y del gobernante han sido hallados. Mejor dicho, sacados a campo abierto.

Y esta gran fuente colectiva me invita a reflejarla. En retazos. En trozos. En pequeñas partes. Que es como yo únicamente creo que pueden reflejarse todas las cosas únicas. Como la vida. Como la belleza. Como la verdad. En dosis. Y es que son hallazgos de ese todo que son en sí. Buscándolos. Escarbando —con el vivo dolor de la guerra— en todos nuestros alrededores. En nuestro clima y en nuestra vida. En nuestra atmósfera política y social. En nuestro tinglado anterior de la sensibilidad ridícula.

Ahora han despertado muchos valores. Viejos y nuevos. Unos en valorización inaugurada. Otros, re-valorizando, volviendo a valorar. Y en-

¹ Transcripción de Marisa Guereña Mercier. Este documento inédito, encontrado entre sus papeles, acompaña la biografía de Jacinto Luis Guereña publicada en este mismo número de *Historia y Memoria de la Educación*.

cima de los cálculos y de los sentimientos, la gran realidad que es nuestra guerra. Independencia. Fuente colectiva.

Firmado. J.L. Guereña

22-mayo-1938

Hace ya rato que dejamos atrás Igualada. Los cinco camiones de nuestro convoy avanzan a 50 km. por hora en la pesadez oscura de la noche.

Es mayo. Mes primaveral y alegre. Iluminadas por los faros, las flores se estremecen ¿quieren sonreír? Pues que sonrían. En la guerra, las flores son algo delicioso. Cuando se está lejos de ellas, se desean. Y al estar acariciándolas, las flores llenan vacíos que debían ocupar las mujeres.

Una noche, como otra cualquiera. Encapuchada, en un mar sin estrellas. Son las 4,50 de la madrugada. Pronto vendrá el día. Los camiones caminan lentamente, como si estuvieran desperezándose.

Nos recibe el tiempo de la noche, con su frío normal de tierras frías. Estamos en tierras leridenses cercanas a los Pirineos.

Chiloeches —un cabo de mi sección— se había quedado admirado ante estas escasas estrellas. Él es cabo de la «motorizada» —los siete mulos de mi sección— y solo ama dos cosas en el mundo: las estrellas, las estrellas rojas claro, y los mulos.

Me he tumbado hace unos diez minutos. Estoy cansado del viaje. Esto es un caserío, y desparramado. Unas casas y un pajar aquí y otro allí. Así, unos cien metros cuadrados.

La noche me anima. El frío que sentimos, entretiene. Los soldados van a dormir a unos pajares.

Se oye una frase que tiene mucho de poética: «esta noche huele a verano». Es cierto. La cebada y la tierra despiden sabor primaveral.

23-mayo-1938

Hoy me he ido a pasear un poco. Con Núñez, con Bernat, con Evelio. Nos hemos acercado a un puentecillo, por donde deambula una caricatura de arroyo. Un arroyuelo raquíptico, delgado. Hay una carretera con chopos, que son dedos índices del campo. Y señalan a cerros pequeños, menudos. Evelio tiene una salida magnífica. Al materialismo descarado de Bernat, opone su parodia literaria: «ese cerro tiene la cabeza rapada como un tiñoso» ¿Comprendéis? Esta frase es en burla a mis deseos de hacer agradable las palabras. Y es que Evelio gusta de que le lea mis poemas. Y luego los aplica. Sacando símiles oportunos. Pero —y esto a veces, claro— también le gusta hacer gracias inoportunas de ellos.

Hay gran movimiento en el campamento. Todavía no sé como se llama el pueblo. Cervera está a unos 5 km.

Tenemos distribuido el caserío. Núñez tiene sus hombres en un pajar que tiene 2 m de cama. Sus soldados duermen allí cómodamente. La paja es un excelente colchón.

Lo gracioso ha sido cuando Fermín —el sargento de la 3.^a— ha sentido un ratón sobre sus narices. ¡Qué rápido se ha levantado! Encendida la luz, qué gracioso ha sido cazar al ratón entre la gran cantidad de paja. Todo el personal movilizadado en la busca y captura del dichoso ratón. Aparecen los refranes castellanos y todo el mundo lo goza. Nos reímos de lo lindo. Es que son las cinco de la mañana, no os vayáis a creer.

Esta tarde salieron varios camiones con muchos km. de circuito. Va a haber trabajo. Creo que Herrera, solo él, tiene que tirar 30 km. de línea. Este bullicio es bueno. Señal magnífica que anima. Y la tropa está en una moral excelente. Además, tenemos a los del batallón Especial de Ametralladoras con nosotros. Como llegaron antes, han ocupado varias casas. Pero son buenos camaradas. A mi me ha afeitado su barbero, que actúa en el E.M.

Hay varios trigales —o campos de cebada, que en realidad no los sé distinguir desde lejos— donde las olas verdes se suceden, movidas por el airecillo que corre.

He visto a Marco. Es delegado de nuestra Compañía. Y ahora reparte prensa y unos folletos del Coronel Barcino sobre la batalla del Marne que están muy bien.

De manera clara y concisa explica aquellos memorables días en que París se aturdió bajo la presión de la inmediata avanzada alemana. No puedo por menos que acordarme de Madrid. ¡Aquel noviembre de 1936! Sin pensar en fechas, surge fuerte el día 7. ¡Aquella noche! Mi padre estaba con las milicias Vascas, en Boadilla del Monte. Avanzaban los fascistas hacia el Pardo. Trabajaron bien nuestros soldados. La Brigada Internacional intervino formidablemente. Y se contuvo la avanzada enemiga. Vino la tranquilidad a casa. Una mañana, a eso de las 10, llegó mi padre. Con barbas crecidas, con el makuto repleto de patatas. Los besos, aquella hora de regreso, supieron a más cariño que nunca.

25-5-38

Las horas van circulando con su igualdad monótona: Aún no hay nada nuevo. Completas ideas en su semejanza. Los alrededores que circundan San Pedro del Arqueles —San Pere del Arqueles— siguen intactos. Nuestra vida humana está a tono con la vida vegetal y con los periódicos. Continuidad.

Ayer estábamos trazando sobre un plano el tendido de unas líneas. Y veíamos todo tan claro: ¡hasta el diseño de nuestra juventud! ¿Cómo poder comprobar que somos los más excelsos jóvenes —sí, lo mejor de hombres sanos— acunados por un ímpetu de independencia y renovación? Apenas el sol cambia. Y, sin embargo, somos los más excelsos jóvenes.

Lejos, suenan baterías pesadas. Allí está la línea de fuego. «Notamos», que el frente está lejos.

«Cae» a muchos kilómetros de aquí. Pero todas estas circunstancias —¿buenas?, ¿malas?— permiten algún sosiego al espíritu. Y, a veces, se piensa. Yo he pensado estos días. Sacando conclusiones definitivas. He una: la de nuestra fuerza como fuente juvenil madura. Naturalmente. Acabo de leer unos ensayos de Stefan Zweig y «El teatro Político» de Piscator. Y me aplomo en mi idea. La muchachada juvenil española representa el cielo más puro que hoy cobija ansias humanas y vividas del vivir colectivo. Miramos en dirección al sueño español de Lope: vivir en paz, al N.E. que dirigen mis ojos, camina allá. Y veo brazos solidarios, y trabajo enaltecido, y vida hermosa y dignificada. El título más bello que yo le pondría es éste: «humano o humanos».

Pasamos la tarde en prácticas. Los «nuevos» —soldados chavales del 40 y del 41— se suben a los postes. Suben ágilmente unos; los más, no pueden con trepadores. Tienen «miedo». Y eso que dice Fermín que «los palos no hacen daño».

Pero la reflexión de los muchachos es sencilla: el que no sabe, puede caerse; el que se cae, puede hacerse daño; nosotros, que no sabemos, podemos caernos, luego podemos hacernos daño. ¿Veis lógica más fácil? Y claro, su silogismo triunfa. Sólo momentáneamente. Los sargentos y los soldados «viejos» —veteranos ya, con victorias como Brunete, Belchite, Teruel, en su carne y en sus huesos y en sus pies— animando con voces claras y optimistas —voces de guerra— hacen realidad el valor. Plasman el miedo en huída. Y los muchachos suben.

Amenizando la tarde, Tamayo nos regala una de sus magníficas «charlas». Tamayo le «echa mucho teatro al asunto». Es andaluz, de Vejer de la Frontera, aquel pueblecillo gaditano que se levanta para ver mejor cuando sale el sol. Aparte de ser cuentista —según sus compañeros— tiene un índice temperamental de lo exceso.

De todos modos, es buen muchacho. Trabajador. Voluntarioso. Decidido. Además, es buen antifascista. Estuvo con los «fachas» y se pasó a nosotros. Por verdadero ideal. Allá dejó su familia y su novia. Pero es que la fuente de independencia que llevamos dentro puede mucho. Ayudada por sentimientos de entraña españolísima, popular, puede más que todo. Es fuente sincera, íntima voz.

Ahora, cuando la ofensiva fascista por el este, Tamayo ha pasado sus excelentes peripecias y calamidades.

Con su cara rojilla y sus ojos agilísimos, está contando lo de Teruel. Tiraban que era un gusto los desalmados moros. Y allí Tamayo —que entonces era cabo, y ya luce sus insignias de sargento— sufriendo las de Caín para colgar una línea bajo el viaducto. ¡Ahí va uno! ¡Paf! Un pepinazo que estalló cerca. Ya pasó. Uno de su escuadra avisó a tiempo. Pero la cabeza queda aturdida. No hay tiempo que perder. Para ganar nuestra guerra hay que poner al máximo la voluntad, la inteligencia y el esfuerzo. Tamayo hizo acopio de todo y se lanzó bajo el viaducto. Ya está hecho. Veinte minutos malos, malísimos. ¡Me cago en Dios! —dice (y esto lo dice él. Yo no podría decir jamás blas-

femias)— las pasé «moradas». Trabajaba allí debajo, igual que se saca agua de un pozo.

Los nuevos camaradas de lucha escuchan con interés. Claro. Les parecen novelas. Pero ya, ya vivirán todas estas cosas. Y entonces no será lejanía, sino realidad palpable.

Otro día, fue formidable. Después de un ataque, quedaron muchas bajas por las calles de Teruel. Pero Teruel era nuestro. Lo defendíamos como rocas. Cuando vino la noche como una pizarra negrísima, imponía —es la verdad— circular tranquilo. Olía a muertos y a pólvora quemada, explotada. Y hubo que reparar una línea. Los del seminario tenían máquinas y no se podía trabajar con linternas. Trabajamos a oscuras. De pronto, uno dice: «Cuidado, aquí hay bultos». (En la guerra, de noche, todo son bultos, y bultos enormemente sospechosos). Tamayo para a la gente y avanza solo.

Silencio y quietud del pulso que era agitado y nervioso. No es nada: Nos avisa. Y sin esperarlo nadie, dio un brinco fantástico. Enseñaba sus manos. ¡Qué cara puso! Había tocado muertos achicharrados por la voladura del Convento de Santa Clara. No pudo estarse parado. Cogía papeles, daba vueltas. Su superstición y su asco hacia aquella carne chamuscada y pestosa no le dejaba quieto. Hubo grandes risas y brindis por los falangistas muertos en defensa de algo flotante que desconocen. Verdaderamente, hasta nuestros soldados más sencillos no se explican cómo los fascistas luchan ¿Por qué? He aquí la interrogante de Maïakovski en su poema «¿Por qué combatimos nosotros?», cuando la guerra europea. Es cierto. El virus doloroso de la muerte no puede quererlo nadie.

Sólo los equivocados capitalistas y los necios traidores. La alegría en la lucha de nuestros soldados —Infantería, Transmisiones, Artillería, agotados— se refleja en la canción popular. «Cantando a la muerte van...». Cantan su vida, defendiéndola de la muerte. Y la muerte sería la victoria impopular, falsa.

Esta noche del 25 de mayo, soy feliz transitoriamente. Tumbados en nuestros colchones requisados, se escucha música. Sí, música. Algún vecino de este pueblecillo —mejor dicho sería aldeíta— tiene un receptor de radio. Sus notas son claras, rasgadores del tizne sin luna de la noche. Bernat aplaude la música —ahora tocan un «fox» y él tiene un oído

excelente—. También Núñez tatarea. A eso de las 12, oímos el parte de guerra. Como todo lo clásico: sin novedad. Escaramuzas sin importancia (claro que este «sin novedad» representa, cuando menos, algunos muertos, algunos heridos, algunos lugares deshechos...).

26-5-38

El primer trabajo que tengo que realizar aquí. Son las 4 de la tarde. Sol y campo. Montamos en un camión, con 20 km. de cable y 2 pelotones. Dejamos atrás San Pére y canta alegre nuestro bullicio. La carretera rebosa de gente. Está «la motorizada». Vehículos, armas, soldados, obreros de fortificaciones. «Se masca algo, y gordo». Todos sentimos «un picorcillo». ¿Es el deseo de luchar, de atacar? No puede saberse eso.

Hemos pasado por Cervera, Tárrega, otros pueblos más pequeños. Hacemos cola para coger gasolina. Pasan 3 chatos sobre nuestras cabezas. Y la alegría es pañuelo que vuela y saluda (¡Cómo sonrías ahora, ¡eh! gloriosa).

El tiempo, bueno. El pecho, cálido. ¡Atacamos!

Banderines catalanes juntos al valor fuerte de las banderas de las Brigadas Internacionales. Voluntarios y «viejos». Diezma dice que «esto es grande». No sabe expresarlo mejor. Pero ya está bien. Lo ha dicho todo.

Zumbamos —a lo que puede zumban un «vusky», a 50 km. por hora— hacia Tornabous. Y en medio de la carretera, rota, sola, desdichada, una guitarra. ¡Ya no traerá notas musicales! Es todo un símbolo. Su dueño tocará ahora la ametralladora, soñando su guitarra. Su dulce guitarra. Las sonantes que se olvidaron. ¿Comprendes esto, amigo mío andaluz que ahora eres «fascista»? La música, como placer de cosa vieja ¡Qué pena y qué rubor! Guitarra rota, con las cuerdas como embrollo de hilos.

27-5-38

¡Qué mala suerte! Hemos empezado a tirar la línea hasta el observatorio —desde allá, desde Castell del Remey— y empieza a llover. ¡Y llueve de verdad! Íbamos formidables. En una hora, cerca de 4 km. y eso que es a campo traviesa.

La línea va «pitando» formidablemente. Chapoteo constante y falta de material, nos estropea el resultado. Llueve fuerte, con temblores rígidos de agua. Esperamos que nos traigan más bobinas. Así, mientras, debajo de un pajar, con la lluvia a cuestas.

Por medio de un control logramos sea más rápido el envío de material. Sigue la lluvia, pero ya más débil. Entre barro, sonando potente la artillería de tiro rápido, terminamos nuestro trabajo. Al pie de un cerro, en unas covachas, está la central. Y allí, nosotros, comiendo y descansando. Manjón ríe y ríe, además de dar manotazos. Está sin lavarse aún. Es del comité «antihigiénico».

Después, abajo, en el destacamento. Ya cae la tarde, con su velocidad lentísima de sol. Vienen unas cuantas «pavas negras». Y Marín, el pobrecillo tímido —es soldado de la escuadra de Mora— echa a correr.

Su plato, pegado a la cintura, reluce. Le gritan otros soldados. Él se asusta, se atonta. Y hay que ver lo inoportuno y lo inconveniente que es asustarse a destiempo. Creo que será el infra-consciente, dominado por el instinto de conservación. Han tirado lejos. Unos ruidos abriendo entrañas al suelo. Humo, polvo denso y ocre y grisáceo. ¡Ya pasaron! Malditos facciosos criminales, grita una tiniebla a los que cree ella. No les vendría mal una maldición de gitana auténtica.

29-5-38

Pasamos los días en esta central, tranquilamente. Y tenemos buena suerte. Filete, el favorecedor n.º 1, nos ha traído huevos. No sé de dónde los habrá conseguido. ¿De Ibars? No, más lejos. Filete es todo un abastecedor fino. Trae huevos y vinillo blanco imponente. Esto alegra el cuerpo. Entra el blanco como las propias rosas. ¡Eh! ¿qué os parece, compinches de la retaguardia? Como dice Recena: Quien quiera peces, que se moje de veras (y no hay más...).

Hoy he leído un periódico atrasado. No está mal orientado. No sé como se titula, pues le faltan páginas. Leo una «Arenga» de Parpias. Dice que los combatientes llevan «el viento de España en los hombros» y «los ríos de España en las venas». Yo digo más. Yo canto que los hom-

bres españoles son fuente de independencia en sus entrañas. Y las entrañas son más que las venas y los hombres.

12 noche

(No tengo sueño. Aprovechando que tenemos luz eléctrica, y bastante buena, escribo un poco. Releo lo anterior. Y veo claramente que no hay ligazón en lo escrito. Son «notas» demasiado rápidas. Quizás, algo sosas. Pero no me pesa. Son claras y sinceras. Guerrilleras, que diría el sargento gordo Virgilio. ¿No lo conoce todo el mundo? Pues claro que sí. Es medio literato, medio psicólogo, medio padre de los demás sargentos. Sí, papá Virgilio es buenazo, como él solo. Ha calificado de aceptable las cosas que ha leído mías.)

Hace varios días, lo menos una semana, que no he tocado el «block». Todo es aburrido. Replegar líneas, levantar la central, viajecillos en camión. Total, más o menos, lo de siempre, lo natural.

Estamos en una fábrica de Tárrega. Bueno, en las afueras de Tárrega. Se está bien. Sin agua, y sorbiendo cantos y vivas de la «motorizada», que pasa por delante nuestra. (En estos momentos, Evelio, que es un «besugo oricular» según propia definición, me está fastidiando. No hace más que pensar en «ellas». Y yo pienso más que él. Nos hemos juntado el hambre y las ganas de comer). Pasan más camiones. Y una chavala magnífica. Sanota y campesina. Todo un panorama ¿verdad, Evelio?

El mes bisectriz del año ha abierto su calendario. Mejor dicho, su mensnario. Junio nos va volcando sus jornadas. No sé que fecha es hoy. Y eso que nos vamos. Preparamos los «trastos», y ¡hala! Atrás Tárrega —¡ay! La niña del mono, qué bien estaba— y nuevas carreteras delante de nuestros ojos. Pasamos por Igualada. Está presentable. Me gustaría pasar en este sitio una temporadita. Y sino en Valls, por donde atravesamos ahora, y que tiene unas chicas formidables. Cantan los camaradas. Un catalán, recluta, dice que las chicas de Valls son lo mejor de Cataluña. Nos alegramos automáticamente. Sin decirnos nada. Recorre el cuerpo un vigoroso empuje de ilusión. Y alguien exclama: «que venga Freíd con sus cuentos del psicoanálisis».

10 junio

La fábrica. Ladrillos volteados, boca arriba y boca abajo. Nerviosismo en la mampostería. Al lado, como arrullo, las aguas clarísimas del Francolí.

Alcozer se quedó atrás. Con su iglesia medio románica ¿porqué decir románica? Prefiero el claro romántico del placer y del reposo, de la admiración.

Nuestro lugar es excelente. Los teléfonos brillan por su presencia inútil. (Si me oyen, me pegan. He querido decir que existen sin uso inmediato y actual). Molins de Cubell. Nombre catalán, auténticamente catalán.

Aquí domina la paz. Agua del río, agua de la piscina.

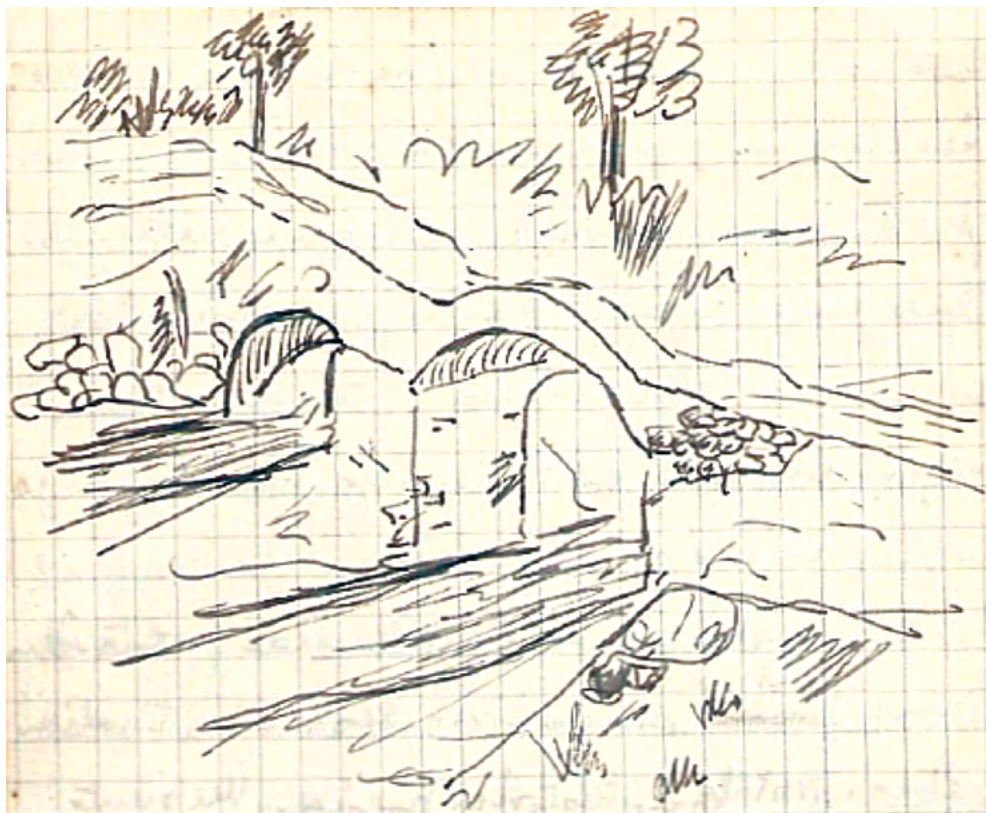
Os contaré un «hallazgo». Han venido varios soldados de mi Sección a decirme que «encontraron arqueología, cosas antiguas». ¡Poco contentos que vienen! ¡Es para Guereña, para el teniente Guereña! Nada, que no tengo más remedio que caminar. Y lo hago. Voy a ver lo que resulta de la excursión. Entre Picamoixons y Valls.

Casa deshabitada, ruinoso, «algarrobada», como dicen mis soldados de Yébenes. Al costado izquierdo, el Francolí, acariciando las piedras redondas del puentecillo romano. Las limpia y pule con su erosión modesta. ¡Ay! Las horas que cruzaban la linde del tiempo. «¡Cualquiera tiempo pasado fue mejor...». Sí, compañero Jorge Manrique, tenías y tienes razón. Tu copla es esto: viejo puente, viejo lugar, viejo río, vieja casa.

Y la nostalgia histórica acude presta. Un banco pétreo, con un torso desnudo, también pétreo. Nostalgia, historia, poesía. Me siento en el banco, sumamente agradable. La piedra y el recuerdo. En el torso, esta inscripción:

VALLS
ALS MARTIRS D LA PATRIA
LO DIA 25 D FEBRER D 1809 MORIRON
EN AQUES CAMP LLITANT CONTRANT
EXERCIT D'NAPOLEÓ.
ELLS
25 FEBRER 1909.

(eso es todo. Guerra y copla. Jorge Manrique y yo).



El original queda allí. Entre arbusto y olivos. Dibujado sobre la canción del V Regimiento. Recuerdo de la nostálgica hora. Explicación: Evelio quiere dibujar algo para mis «notas». Es buen índice, porque significa que está de buen humor. Y el estar contento en una posición, cuando se está destacado, es algo formidable, sano. Si el optimismo fuese la tendencia política internacional, ¡qué feliz sería la humanidad!

Además, también estoy contento. Hoy parece que lo estamos todos. Primero vino Marco a traerme una carta —sobre pequeño, letra pequeña— de Rosita. Luego ha venido otra vez con dos cartas para mí, de Mario y de casa.

JULIO. POBLET

La historia aquí, personificada con toda su duración y con las piedras del Monasterio de Poblet. Además, las aguas buenísimas del Balneario. Esto era lo más importante para los turistas y los enfermos. Lo demás, toda la formidable lección de la historia y del tiempo, se queda para los que «estudian». La vida no necesita filosofía histórica. Exige aire, y campo, y «chalets» de veraneo. ¡Absurdo criterio! Pues así viven la mayoría de las personas. ¡Absurdo, absurdo!

3 julio. 7 de la mañana

La mañana se aguza como lanza. Son madrugadoras horas. Tiempo de verano, sol temprano.

Caminamos a paso largo. La Compañía tiene que hacer sus prácticas. Yo, estoy de oficial de semana. Y voy con ellos, claro.

Los muchachos cantan. Animan el campo de viñedos —famosa uva y vino de Espulga de Francolí— con su canción vieja. Vieja, sí. La del 5.º Regimiento. Casi todos estos muchachos proceden de allá, de Madrid, del 5.º regimiento, después 5.º Cuerpo. Y sus venas guardan emoción de días archivados —pero no olvidados— que aún permanecen con el verde de lo vital y fresco.

Por estos parajes, no hay más remedio que admirar el arte. O negarlo. Una de dos. No se admiten eclecticismos. Todos nosotros divisamos las torretas redondas y cuadradas de Poblet, de su monasterio. Y nos deleitan.

Ahora, al cruzar la carretera —un poco más allá de la casa del cuartel General— vemos un trozo bellissimo. Campo y silencio. Un banco de piedra y un telón de verdura con rocío. ¿Se dormirían con escenas soñadas? No sé. Pero este recinto —paraje romántico— es fértil de emotividad como un río.

¿Quién no ha revelado su íntimo sentir de gozo con la mujer que se quiere? ¿Quién no ha explicado su sueño permanente de poseer la belleza del arte, del amor, del paisaje? Sí, es exacto. Verticalmente cierto. Es la edad impetuosa. El reloj parado en los 20 años.

Bécquer estaría aquí. Sí. Bécquer estará con nosotros en las horas más cursis —por repetidas— y originales —por nuevas en afán— de nuestra vida: las horas del amor.

5 julio. Mañana y tarde

No sé lo que tiene este montículo, que me atrae. Está situado a espaldas de nuestro destacamento.

Subo todos los días. Por la mañana y por la tarde. Con sol y con sombras. Sobre todo, me gusta subir al atardecer. Caen, desplomándose —es rescoldo final del día— delgados rayos solares. Lejanas montañas se iluminan. Y el rojo de este cerrete de hierro brilla con tonos delicadísimos.

En el valle, como templo y como reposo, el Monasterio de Poblet. ¡Ay, Poblet, con tus claustros y tus paredes roídas por la vejez!

Aquí tengo que pensar, y forzosamente. ¿La guerra aniquilará el esfuerzo de la cultura y de los hombres que trabajaron por lo bello y sublime? No. Esta sensación de seguridad en la cultura y en el arte produce bienestar. (Grupos de soldados visitan el Monasterio y escuchan atentamente, sin gestos, las indicaciones históricas que hace el guía).

Llevo conmigo un libro de Stefan Zweig. Me gusta Stefan. Estilo liso y vibrante. Antes de la guerra sólo le conocía a través de las literaturas. Y no en todas venía su nombre. Sólo en las más recientes, abiertas a la realidad del mundo literario actual.

He leído casi todas sus obras. Y casi todas han dejado en mí un regusto de placer, de enseñanza, de admiración. En este libro que llevo en mis manos —«La lucha contra el demonio»— habla de tres poetas. Kleist, Hölderlin y Nietzsche. Los analiza con buril hondo. Saca a flote sus fibras poéticas. Y en la introducción existe este magnífico guión de estudio y crítica: «No hay arte grande sin inspiración, y la inspiración llega inconscientemente del misterioso más allá y está por encima de nuestra conciencia».

12 julio. Mediodía

Sentado en la Sala Conciliar. Obispos, abades que yacen. Tumbas antiguas, con basamento pétreo. Diplomas en el suelo, guirnaldas de latín en las timbas.

¡Hermosa sala la Sala Conciliar! Faltan los colores en la vidriera. Son las 11'30 y no se ve bien. Quisiera que fuesen las doce de la noche, con luna penetrando por los ventanales amplios y bellos.

¿Podremos olvidar la sensación íntima y gozosa? Sólo sé que la muerte se siente huída ante esta presencia tan eterna. Yo no describo los arcos y los claustros del Monasterio. Sólo gozo su impresión.

Por la nave central. El rosetón, grande, amplio, allá, al fondo. Tumbas de reyes, de príncipes, de condes. Insignias de heráldica. Escudos y marcas señoriales.

Pero yo quiero expresar una duda que tengo y que podía ser una sugerencia:

¿Hay reminiscencias del culto a los animales, con motivo del descubrimiento de América y su colonización, con las iglesias coloniales —en el Monasterio de Poblet y en otros monasterios? En los bajorrelieves se ven figuras animales. Puestas con toda intención. Destacan leones y cabezas de tipo azteca y maya.

¿Será algo de arte y símbolo? ¿Símbolo americanismo en Poblet? Decídmelo.

¿Es un vago recuerdo del influjo bizantino en los templos románicos? Pudiera ser. Hay ángeles feos y desgarrados, monstruosos, casi con figura de animales. Alberti ha escrito «sobre los ángeles» y los encuentra de mil maneras.

¿Qué es lo cierto? Me inclino por el que sean reminiscencias del culto a los animales, en forma más pura, hecha arte en su divinización naturalista y débil.

Agosto 38

No sé cuanto tiempo transcurre sin que me acuerde de la libretilla de notas. Pero es exacto. Domina la tremenda verdad de mi abulia. No tengo deseos de escribir. Ni de recordar los estudios, mis «cosas de antes». La universidad, aquel viejo caserón con griterío constante y con luchas de la F.U.E y F.E. Aquellos días, en que los exámenes rumiaban y rumiaban mi entusiasmo. El sueño era el que sufría las consecuencias. Había que aprobar...y se aprobaba.

Bien, nada de eso tiene importancia. El caso es que estamos en operaciones. La segunda, desde que fui destinado al Ejército del Ebro. Y se trata ¡nada de menos! que del paso del río. Del Ebro, «brazo gentil del Norte y Cataluña», como lo dibujé en un poema.

Pero no tengo noción del esfuerzo realizado. Solo sé que ya está hecho. Y que participé en él, desde el primer día del «asunto». Ya el 26 estuve en Vinebre. El 27, pasé el río. Nada más. No quiero apuntar más detalles. La prensa, ahora, las hemerotecas después, me devolverán la memoria y el verdor de estas batallas.

2 agosto

La aviación, encima. Fuego de contrabatería, muy nutrido. Hemos tendido una línea y dos chicos —soldados— nuestros, heridos. Suena la artillería con estúpida insistencia. (no sé, pero hoy, encuentro —yo creo que siempre es así— que todo lo que ocurre en la guerra o es estupidez total o tiene una participación elevada de lo estúpido).

Vocerío de muerte. Artillería: Balas «fachas» por los senderos desperdigados del monte.

Y curioso, ¡canta un canario! Sí, en Venta de Campusines. Un matrimonio, que nunca se movió de su casa. De la Venta. Aquí, famosa Venta, cruce de tres carreteras, nervio forzado de todo el sector. Bombas de 500 kg. Hoyos y hoyos. Pero tremendos. La 35 División, lejos. Martín Medina, Vera, Escobar,...allí.

(Me acuerdo de mi niña. Carmen. Mi vida, Menchu. Tú, tan a distancia. En el «foro»: Madrid, mi casa, mis padres y hermanos, mi Carmen).

Esta mañana, en Corbera (el frente allí, a 2 km. de Gandesa, enfrente) estuve hablando con una chica «roja» que ha estado con los «azules». Cuenta cosas curiosas. Muy simpática e izquierdista.

Son las 5 de la tarde. No sé cuantas horas llevo sin comer. No es por falta de comida (la hay, y con relativa abundancia. Es el trabajo, la ofensiva, la emoción, la nostalgia... es todo, la dichosa guerra). Agua y sólo agua.

¿El estómago se quejará? Hasta que resista.

Entre las cosas que he encontrado por este sector, tengo varios periódicos «franquistas». Estoy leyendo «Heraldo de Aragón». Miguel Artigas escribe unas notas. ¿Sabéis quién es? Era director de la Biblioteca Nacional, de Madrid. (Su croquis psíquico-físico, era, más o menos, así: Pequeño, arrugado, con sonrisa irónica de estatua muerta. Su paso menudo y corto, entre las mesas de estudio de la B. Nacional. Caminar de cazador, y ojillos de detective. Y la inteligencia suya tenía que utilizar pilastras, para que se pudiese ver).

3 agosto

Otra vez en el túnel, de Ascó.

La ocre belleza del pueblo refuta oscuros presagios de la soledad. Del hosco y amargo silencio. Ascó, bruñido por el río, lo limpio y curioso. Se lava cara al monte y al Ebro. Lejanas, nubes rojizas y acaloradas por el tardo calor del día. Y horas tranquilas, modestas, francas. Sin pesadumbre. Huidas de la aceleración.

Ascó limpio, chiquito. Como cariño pueblerino su vida, su amor, su apariencia, su sensibilidad. Monte, ribera, río.

(Y Ascó, mientras tanto, con sus techos rotos y su embriaguez de bombas y de obuses. Con silencio de pequeñez y de acoso mortal).

La higiene es un definidor magnífico. Nadie quiere ser señalado por sucio. Viene prontísima la sarna. ¡Ah! y la sarna no es enfermedad de hospital, como lo afirma Sanidad diariamente. Batres, con su traje de baño —para bañarse y para vestir— parece un «hombre cavernario».

Barbas y sol, botas y piel tostada. El Ebro está aquí, lavándonos en su orilla derecha. ¡Ay, el Ebro! Quién lo pasó y quién lo pasara.

4 agosto

Hoy he nacido. Una bomba de aviación, encima de mí. La suerte, en actualidad. El chofer, herido; yo, ileso. Venía un solo avión, una sola bomba ha tirado, y nos ha tocado a nosotros. Parrilla ha gritado: ¡Teniente, Teniente! No ha pasado nada. ¿Qué es la muerte, así, silenciosa? Un fluir de silencio y eternidad equivocada. Yo no sentí la bomba, ni nada. Hundido por la tierra y la explosión. Allá, acerca de Camposines.

¿Y qué? ¿No han matado a Núñez? Aquí tengo mi tarjeta, devuelta. Lacónica, fría, delgada. Dice: «desaparecido» Y ya está.

25 septiembre

He escrito un artículo para el mural. El 25 de julio cruzamos el río. El Ebro. Y Ya son 60 días los que permanecemos en esta margen derecha. 60 días con 60 lunas.

El día amanece húmedo.

Pálidas nubes, con belleza de lo solitario.

Techo en gris plata, con lluvia cernida

Que acaricia los labios y los árboles.

¿Cómo sueña la poesía!

Recortadas montañas y verdura fresca.

Al hablar suena la voz como hueca. Se extiende, magnífica, en la vaguada.

Olivos y troncos retorcidos. Brisa que se anhela. Rumores que no se oyen.

Pálidas tierras. Pinceladas húmedas.

1 enero 1939

Otra fecha más nueva. Más absurda, porque pasa la vida y el tiempo y no sabemos si hemos vivido.

No es señor el apetito. Hay algo más hondo y exacto en su acuciar.

Los amigos no existen. Y funden su fuerza —en mis días— el sol, el campo, el agua, el fuego y el mar.

No quiero escribir nada de estas duras semanas. Ni de las próximas. Cierro las páginas de este viajar errante y cruel, después de leer la verdad.

31 enero 1939

San Hilario de Sacalm. Cerca de Santa Coloma de Farnés. Un magnífico castillo-palacio. Fue residencia (propiedad) del marqués de Monsolís y ahora, vivió allí Luis Companys.

Salones excelentes, formidables. Arte, arte. Cuadros, arquetas, bargeños. Tapices, los dos que lucen con sus insignias heráldicas en la escalera central, que brillaron en la Exposición Internacional de Barcelona. A mí, me maravilla esto. Ya conozco palacios semejantes —y mejores— como el palacete de Liria, el de Medinaceli, el caserón viejo y artístico de los Marqueses de Santa Cruz... Pero este me gusta y me encanta. Hay un algo agradable y cariñoso. Es gusto y arte.

Lo han reconstruido. Ventanas góticas en fondo moderno. Tres torretas y jardín y puente de entrada.

Un salón de estar, delicioso. Con grabados de autores ingleses verdaderamente buenos. Marinas y cuadros de moneros. Es bonito y luego, la biblioteca. Nada nuevo. Viejo. Incunables, diplomas y manuscritos. Hay una edición, reciente, en catalán, de las obras de Ausias March que es excelente.

Además, en este saloncito hay fuego. Cocina de invierno y butacones cómodos. Al lado, el comedor, con su cocina de madera Renacimiento y la araña de bronce oscuro.

Llueve, y la tarde es preciosa. Sobre los ventanales con guerreros —como vidrieras religiosas— el chapotear del agua gris de Enero. (Y he

hecho un pequeño inventario de todo este tesoro; hay que impedir que se rompa. Es de España y gane quien gane, debe ser tesoro de España).

3 febrero

En Camos, al lado de Bañolas.

Son las 11'30 de la mañana. Un sol que me besa, atravesando los cristales sucios de la habitación.

Tengo que pensar a la fuerza. ¿Qué será de mis padres y hermanos? En Madrid ellos; yo, aquí. He «motorizado» mi equipaje y solo llevo un makuto. Unos libros, un poco de ropa y ya está. No hay más. Esta velocidad de viaje lo requiere. Kilómetros y kilómetros agolpados en los riñones. Y menos mal que vamos en «S.M.C.» Recuerdo las caravanas de carros, de mujeres y niños, de soldados hechos polvo, y me da pena. (Odio la guerra y sus consecuencias. Es horrible y fuertemente sentimental y nostálgico.)

Pero dejemos eso. Lo exige el soma y el estómago.

El verde es suave y el sol, cernido. Es una escuela. Pobre y rural, descuidada. El maestro, marchó con las quintas. La maestra se fue, y vive en Bañolas. Soledad fría.

Lo que me interesa es la casa hermana. Catalana Típica. Y en el frontis de la puerta, la piedra central con una fecha: 1642. Es el sello de los libros: «Propietat Ferrer. Any 1642».

Las masías son evocadoras y terriblemente familiares. Sus almiarres a medio gastar. Y la cocina amplia, cobijadora.

¿Qué soñar en gritos de muerte y huida? Mirad otras cosas más exigentes y más reales: los niños vienen a buscar sus libros y sus pizarras y sus lápices de colores. No he podido remediarlo, y quizás con un hábito reconcentrado de otras épocas, he cerrado la puerta y he escrito con tiza, en su madrea marrón, esto otro: «Studi».

No merece la pena olvidar la poesía. Estas escenas son poéticas. Llevo conmigo las «Cien mejores poesías de la lírica castellana» y junto con Astudillo y Gonzalez —los dos buenos amigos, íntimos y algo más— leemos versos y recitamos a Bécquer.

En escenario elegido. Nubes en techo azul, y paja amarilla en casas blancas con balcones abiertos. Luz, vida, guerra y sol.

También leí, anoche, a Machado. Su teoría peregrina de Mairena, embriagado con la Máquina de Cantat. ¿Acaso morirá el poeta sólo y personal? No, no.

«Mientras haya una mujer hermosa,
habrá poesía.»

Y escribir lo anterior, me parece ridículo. Sí, porque, ¿quién sabe si estos cañonazos que suenan no romperán estas nociones?

5 febrero

Ayer —¿no fue ayer?, no sé, quizás fuese antes de ayer (anteayer)— cruzamos por Bañolas. Lugar de estanque y chocolates. Sí, ¿no sabéis? El chocolate Amatller, buenísimo. Cuando era niño, en mis días de ingreso al instituto, coleccionaba estampas de futbolistas que venían en las pastillas de chocolate.

Ahora, ese sabor de infancia me atrae con más fuerza que nunca. Con poder evocativo —¿Qué venga Bergson y aclare los problemas de esta categoría— ha surgido aquel tiempo. Corrió el almanaque, y yo he crecido y he cambiado. El pasar por la vida es una anécdota.

Cerca de Figueras

Los montes, con abrigo blanco —sí, allí enfrente el Canigó, picudo y joven—. Los Pirineos Orientales que nos cercan con sus pasos de frontera.

Siento a mi alrededor —en los compañeros, en el ambiente, en el aire y en las carreteras— algo raro, extraño. La gente no es la de siempre, no. Hay un hálito de nerviosismo y preocupación. (Es lógico. Nadie sabe nada. Y a todo el mundo le interesaría saber algo, mejor dicho, mucho).

Hace un momento, cantaba yo. Y el «pagés» de la casa que habitamos, dice que estoy contento. ¡Contento! Qué sarcasmo. Por dentro anda la procesión, me ayuda el estilo refranero de Castilla. No se admite

la risa y la alegría. Rostros largos, como chopos delgados. Y un existir de preocupaciones.

¿Conocéis la casita que habitamos? Se sube por una carretera estrecha y muy transitada. Hay una verja de gallinero. El zaguán es sucio y poco amplio. Enfrente, la escalera. Las tijeras de cortar viñas, como adorno constante. Luego, la claridad. Una salita reducida, con tres ventanas y terrazas. La abuela, cosiendo. Y besos abiertos del sol ampurdanés.

El porrón de vino lo utiliza el abuelo. Su carga de años es un atentado a la infancia que se muere.

Pero la casa vive con un fondo de árboles y montes. Nuestra Sra. del Mundo, llaman en geografía local a estos montes verdosos de ahí. Y tras ellos, la nieve perpetua de los Pirineos.

Un día más. ¿Llegará otro?

8 o 9 de febrero de 1939

No sé ni la fecha que es. ¿Y qué importa eso? Algo más trascendental está ocurriendo ahora. Tampoco logro darme cuenta de la importancia tan enorme de los días que transcurren.

En fin, nada es definitivo. No sé si Barbusse o Remarque pensaron alguna vez en ello. Pero yo veo claro; y la guerra nuestra, en estas últimas consecuencias en Cataluña, lo atestigua así con toda su crudeza y miseria.

En Port-Bou. ¿Sí? sí, amigos míos. Desde Corbera a este lugar hay muchos kilómetros, ya lo comprendo. Lo exige la verdad y tenemos que reconocerlo. Vamos a pasar la frontera. ¿Vencidos? No sé; algo liquidados, sí.

Ya he cruzado la línea fronteriza. Y algo raro y maravilloso. Cerbère con sus luces encendidas. La noche brilla como una verbena madrileña. Porrónes de luz en el aire. Resortes de agua mecidos en tranquilidad extraña a nuestra sensibilidad propia de guerra.

Todo me hace gracia. Es imbécil y tonto, pero es la verdad. Con toda su desnudez desagradable y molesta.

Yo la acepto tal como viene. Fastidiándome, claro; pero aceptándola.

Después de no comer en todo el día, pasamos la noche en Perpignan. Un campo de concentración. ¿Cómo Alemania? Los gendarmes protestan de tal definición. Ya lo comprobaremos nosotros, que somos los «paganos».

Ha pasado la jornada nocturna. A las 3'30 de la madrugada me acosté. Y son las 6 de la mañana. Los senegaleses —esos negros de ojos risibles y tipo desgarrado de palmera mecida por el «simoun»— nos obligan a levantarnos.

Estoy cansado. Sin dormir. Sin comer. Falto de entusiasmo. Falto de casi todo. ¿Mi familia? Sí, en Madrid, sí... y no sé más de nada.

Bueno, en fila de tres. Parecemos prisioneros. Y ahora, en este barullo de filas y policías, los hermanos Vera, el comisario Arginio y Martínez Fuentes. Meses de no verlos. Todos aquí, en verdadera norma de feria. La gente francesa, por las calles, nos mira como bestias o bandidos.

Montamos en el tren. Perpignan adelante. En Elne se para. Nos esperan docenas de gendarmes con bayonetas caladas. Largas, que parecen postes.

Bueno, andando. Vamos al campo de concentración. Creo que a Argelés. Caravanas enormes y larguísimas. Hombres, mujeres, niños, militares, confundidos en rostros de sueño y de hambre.

Ya no cavilo. Ni río siquiera. Las francesitas buenas que veo, no me interesan. Nada me llama la atención. Se lo confieso a Tomás Vera. Y mis palabras son estas: la guerra nos hizo indiferentes.

¿Las nubes y los Pirineos nevados? ¡Qué risa! ¡Vaya cosa! Todo es fútil y grotesco. La guerra, sí, la guerra.

2 marzo

Ha pasado el tiempo como agua. Corriendo a más no poder. Y yo, sin darme cuenta.

Aquí, en esta «ciudad de arena y nubes», se consume el humor y el afán de pensar y decidirse. A pesar de todo, como he tenido un hallazgo

—sí, el camarada Pedro Cecilio Sáez, con su edad consejera y su poesía y su latín y su recuerdo de los clásicos— de vez en cuando se charla — charlamos— y se piensa —pensamos—.

Pero es en dosis. La vida de campo de concentración es horrible y asquerosa. Hay tedio y enormidad monótona.

Este Saint-Cyprien tiene fama. Su playa ya ocupó igual lugar en los años de la guerra europea. Los alemanes prisioneros vivieron a lo largo de esta playa sucia y fea.

He encontrado a muchos conocidos y amigos. De Madrid, de España. A Burgos, el escenógrafo. A E. Abril, el dibujante...

Ayer he lavado mi ropa. Por primera vez en mi vida. Y lo he hecho alegremente, cantando. Con un sol formidable y un airecillo divertido. Me duelen un poco los dedos, pero no importa. La ropa no queda mal. No bien del todo, pero ¡vaya!, aceptables.

(Pienso, después, cuando pueda, escribir un librito de notas de campo de concentración. De refugiados en Francia. Título, uno curioso: «Días estériles» (no es cosa mía. Es una cosa sugerida, escuchada).

9 abril. 5 tarde (domingo)

Hace tiempo que pensé no seguir las notas. El tedio y la esperanza, me hacían remirar horizontes más agradables. Relojes que señalan la hora y discursos con noticias de sucesos concretos, me vencieron.

La familia allá, en Madrid. Acontecimientos del 6 al 12 de marzo. Inquietud. Y la terrible duda, con su signo exacto. ¿Qué será de ellos? No quiero imaginar nada malo. Me parece idiota aquello... y los resultados. Catastrófico todo.

He cambiado ya cinco veces de campo de concentración. Camp d'accueil le llaman al de ahora. Gurs, (Bajos Pirineos) a 80 km. de Bayona. Y antes, en Perpignan, en Saint-Cyprien, en Barcarés, en Argelés-sur mer.

¿Hiere la suerte? Así hay quien piensa todavía. Yo creo lo contrario. Pero, en fin, el dolor es orgullo cuando es dolor noble, justo, producto de acuciar de libertad.

Entre montones de cartas, al gritar en alta voz el cartero de la barraca, se oye mi nombre. ¿Remitente? La buena y simpática Águeda. No nos perdemos de vista. Y me alegro (ahora cantan unos aquella cancioncilla del Ebro, del paso del río, y todo es vieja melancolía). Águeda, su voz de «jueves valenciano», charlas por teléfono desde Barcelona, en fin, la vida grata de siempre.

Es domingo. Tarde francesa dominguera. La carretera general —«route de Bayonne» a 20 km. Pero...sí, el pero existe. De aquí allí, alambradas triples. Parece esto el parque zoológico. Ellas —las francesas, «jeunes très jolies»— paseando elegantes. Niños riéndose, y autos desfilando en «ralentí». Admirándonos, un gozo de fiesta gratis y original.

9 noche; luna y estrellas

Es deliciosa esta noche primaveral, clásica. Suelo imaginar con Sanjuán, el estudiante recién conocido y ya amigo de siempre, en comunidad y gozo de sentir y de pensar, en la mar callada. Terraza blanca con cerveza y murmullos de olas jadeantes. Abril y noche. Es ahora cuando la sueño. ¿Dónde mi mundo civilizado? ¿Dónde la sonrisa de juventud en romántico sentir de orilla marina? ¡Ay! Y ella tendría que ser rubia, cabellos suaves y largos, a ser posibles con ojos azulísimos y vestido blanco.

¿Cursilería? No, eso es emoción...y mis 22 años. Es la carencia de 3 años de juventud —la guerra— en mi vida. ¿La añoro? Por todo, sí.

Hay unos cuantos chicos con «chistu» y tamboril. Euzkadi en 500 m². Y el recuerdo que se exalta. Suenan los pitidos «chistularis» y bien pronto bailan «esptadantzaris». Al compás de las estrellas bucea la alegría de jóvenes vascos.

Altos montes, el Gorbea, el Amboto, San Victor, con sus romerías, sus comidas, sus fiestas. Aquello era la dulzura hecha realidad. Verde y azul de noche. Verde esperanza y verde hierba.

Aquí, encerrados, prietos en la barraca. Hombres ávidos de vivir, apretados en su dolor. Y lo que yo ansío es la vuelta al mundo, la inauguración de nuestra libertad.

Yo quiero la esperanza en su hábito de cultura. Lo demás, todo lo demás, es pobreza de espíritu. (Incluso este hojear de anuncios, en que diariamente buscamos alejar el tedio y soñar inéditas y posibles relaciones)

13 abril. 10:30, nocturno

¿Qué decir nuevo de este nocturno delicioso? «Nihil novum sub sole». Efectivamente, nada nuevo bajo el sol. Pero sí bajo las estrellas. Y es mi candor imaginativo en la música.

Figuraros un bello cuadro de la Viena de fines del siglo pasado. Flores y rostros arrebolados por el amor. Donde se cruzaron baladas de Heine y versos rotundos de Goethe.

Es con esta estampa como hemos encauzado nuestra charla nocturna. Avanzan las constelaciones con su carga de estrellas y puntos luminosos. Controversia de tonos azul marino. Evocación de músicas y violines.

Yo explico mi sibaritismo romántico y sensible cuando escuché «Vuelan mis canciones». Fue en Madrid, en mi querido Madrid, albergue de mis años universitarios y de mis poemas.

La voz sugestiva de Marta. Y mi imaginación, echada a volar. ¿Cómo? No sé exactamente como era. Pero sí fuerte, definitiva. La «célebre serenata» y la «Sinfonía inacabada», como decían en Cataluña.

Yo soñé, soñaba, aún sueño con aquellos acordes en mágica y humana armonía. Una sala inmensa, única, infinita, sin ventanales ni puertas. Aplastada y de longitud universal. Un espacio, mejor que una sala. Negro, azul, negro, azul. Y yo, sólo, allí. Absorto. Éxtasis de poema musical. De pronto, la melodía de Marta al compás de Schubert. Suave, primera canción de niño. Suave, con introito de potencia. Después, resonar de la «Sinfonía incompleta» y el «Ave María» en dominio del vo-

lumen, del espacio, del tiempo y de la psicología. Yo, soñando, soñé, sueño, soñaré siempre con mi dibujo de estas emociones.

14 abril

¿Qué bonito está el cielo mojado! Acaba de caer un magnífico chaparrón. Y qué bello el paisaje con su humedad de adorno.

Las hojas, temblando aún, con la última gota de agua suspendida. ¿Qué bonito el cielo mojado!

La verdad es que resulta un poco inoportuno este acuciar mío de encontrar siempre poesía en todo. Incluso aquí, en este «camp d'accueil».

En pequeña conferencia polemizada he tratado de discernir analíticamente sobre la cultura, su concepto y su misión. ¿Cultura vital? ¿Cultural individual? ¿Cultura de masas? Creo que son cuestiones candentes. Y que tienen su ahondada raíz en principios filosóficos. Con algo de pensamiento político-económico. Pero, sobre todo, buril de filosofía.

24 junio 1939

Hoy, a las 3 de la tarde, fue la inauguración de nuestro «club-escuela». Nuestro, sí. Del Islote B. (Ah, pero si me olvidaba. Ya el 5 de julio, 5 meses preso. En campo de concentración).

¡Bah!, lo importante es nuestro esfuerzo cultural. Acaso Abadía se marche a España —le han mandado avales de su casa— pero dice que jamás podrá olvidar esta tarde «concentrada».

Música, czardas, serenatas, coro «basque», espadantzaris... y luego, la exposición.

Dibujos, poemas, fotografías, cosas de Mena y mías (y algo que se quedaba mudo: unas palabras mías sobre la cultura y nosotros).

Ya llega la noche. Y estoy cansado. Pero sin fatiga la imagen de nuestro «club-escuela».

Cuartilla de la reflexión.

Y esta pequeña tregua en el aburrimiento diario es una gloria que tenemos que agradecer a la histórica Francia. Donde campea el tríptico de los Derechos del Hombre. Su amor al respeto, que yo admiro.

Mi fibra sentimental es agradecimiento a Daladier y su buen gobierno. En los días difíciles de febrero de 1939 elle, Francia solo, nos salvó el mal momento. Y acaso la vida, pues entonces el nerviosismo cundía en los de 1.^a línea, aunque no en mí, pues yo era de Transmisiones y mi temperamento es siempre —o quiere serlo— sereno. En fin, la nación francesa ha demostrado su continuidad histórica de humana ética y buen corazón. Francia es honor y cultura e historia.

En la longitud histórica, también se ha visto un entronque cultural entre Francia y España. Honor, como escudo. Y hoy, al hallarnos en suelo del sur de Francia, nos brilla este agradecimiento «pour la France».

5 octubre 39

Cuando se viene aproximando la época de los fríos, todo el mundo organiza sus cosas para el frío. Aquí, en nuestra «única ciudad», es otoño y es invierno. Cada uno ha rebuscado en sus maletas —o en sus makutos o en sus cajas francesas— y saca al sol las ropas de abrigo.

En la «avenida de los ingleses» —la gente traduce así los paseantes— se ha instalado el Rastro. Tenderetes y puestecillos, vendedores... y mirones. (es curioso observar que casi todos pueden ofrecer ventas y casi ninguno puede ofrecer... dinero para comprar. Después de todo es lo natural. Ni un céntimo queda ya. El tiempo y las «ensaladas» hicieron sus gastos en los bolsillos, pobres de por sí.).

11 noche. Agonía de la vela que me alumbra

Ha comenzado a llover, a renovarse la lluvia de ayer y de anteayer y de muchos días. Llueve incansablemente. Potro trotón la lluvia.

Los islotes se hacen islitas. Montículos aislados, donde bulle el barro y el malhumor. En los restos sociales que son los grupos de refugiados es un estrato vivo el malhumor. Para mí, como consecuencia de vercosa esperanza, queda el ánimo. De tal manera, que con el barro el optimismo son elementos indispensables para una filosofía «local». Tanto, que creo que los filósofos áticos olvidaron de incluirlos en sus bases filosóficas. Sí, aquellos célebres cuatro elementos: agua, viento, fuego, tierra.

La filosofía peculiar de Gurs —de este campo, no del pueblo, que sigue sin conocerse a pesar de su proximidad— añade hondura conceptual a todo. Y el barro —este barro que nos inunda, que nos cerca con su fuerza atosigante— y el optimismo —este optimismo nuestro que debe salirnos por necesidad— son ya fortísimos elementos. Sí, vida y realidad. (Si no, que lo digan los zapatos de suelas rotas... y las cartas al seré).

27 octubre

Las cartas —y sobre todo los sobres— son algo así como las agujas. Pinchan. Y clavan. Y se clavan.

Una Carta tiene sabor de esperanza y de certitud. Esperanza, al esperarla impaciente; certitud, al recibirla, leyéndola.

Estos días he tenido carta de casa. Escrita por Tere, mi única hermana y queridísima, como el gran querido, mi hermano José Luis. Carta donde contestan a una mía del 5-10-39. Planteaba los dos caminos: a) visitar España y b) enrolarse alegremente en la «legión».

El amor materno y familiar es el amor. No hay duda. Pensadlo todo lo que queráis. Y la conclusión rebasa lo científico y se queda ante la gran verdad: te quiere tu familia. Así, lo elemental. Mis padres y hermanos adivinan toda la gran pena que aguantamos estoicamente,

Y por ello, lo saben... y esperanza a poder abrazarnos. ¿Cuándo? Ah, ellos, como yo, esperan.

3 de la tarde

Estoy en la oficina, como desde hace 5 meses. Cadencia tonta de tiempo sin dirección. Aquí, anclado ante fichas y ante esperanzas de salir como trabajador.

Estas cartas que acaban de llegarme, me animan formidablemente.

Son de la familia Priat, me quieren y les quiero. Creo que la amistad nos es profunda por sencilla y espontánea. Como la verdadera amistad. Línea horizontal, y con todos los puntos seguidos.

En la psicología novelesca se admite que querer es residir en un ser —o en una cosa— semejante —o complementario— en sentimientos. Y acaso en sensibilidad. Pero esto es lo más difícil. Por eso mi gran suerte. Con los Priat congeniamos ampliamente. Sin proximidad continua, nuestra afección está integrada de recuerdos gratos y de correspondencia íntima y sentida. Ellos, después de casa, son el corazón cariñoso de la familia.

1 noviembre 39

Apenas abierta la mañana, sin dar tiempo a la comodidad de «resistir» un poco más en la cama —¡sarcasmo cierto! cama mi montón de paja y mantas en el suelo— marchó a lavarme. El agua, fría, helada como la fecha que hoy es moda universal.

En los múltiples puntos de la tierra geográfica y humana, hoy es la Fiesta de todos los Santos. ¿Fiesta? Sí, un nombre más que añadir a la etimología equivocada. A la cosa ingenua de «entretenerse».

Llaman fiesta a las horas de alegría. Hoy, en cambio, es la tristeza. La tristeza hecha norma colectiva. «Standard», como los helados «Ilsa» que vendían en Madrid.

Para mí, el luto y esta tontería de recordar a un mismo tiempo todos los muertos —nada menos que todos los muertos— es una estúpida desatención. ¿A qué? Al honor y la exacta preocupación sentimental que merecen los que ya no viven.

En los cementerios, el 1.º de noviembre, todos los años, en plan metódico, los familiares de los fallecidos visten de etiqueta a sus tumbas.

Donde exhiben flores compradas a última hora. O guardadas del año anterior. Los muertos saludan desde su habitación acalorada. Allí resbalan las palabras...y los pisotones... y las confianzas que hacen sonreír a los que duermen despiertos.

Hoy, cerca del «bureau», se escuchan los golpes y tañidos de campanas próximas. Tocan tristemente. Penas. Muertos. Huecos en familias. Dolor. Ausencia.

1.º Noche. Silencio. Sin trajes de gala, silencio.

Nieve en la cadena de los Pirineos.

Me están mirando los montes nevados. Los Pirineos. Están ahí, cerquísima. Y su gorro de barba blanca me incita a mirarlos. Acaso por inercia de contemplar paisajes. Quizás también por mi impulso subconsciente hacia la poesía y la estética.

Bueno, lo que sea. El caso es que me llaman estos montes plomizos y verdosos. Me atraen calladamente. Lentamente. Que es como más se atrae.

Y recuerdo y sueño y pienso. Claro es que vivo y no necesito dudas cartesianas. Sé que vivo, y por eso pienso y sueño y recuerdo.

Los montes y picos pirenaicos son algo así como la invitación a la nostalgia. Pero desgraciados de aquellos que se consumen nostálgicamente. Jamás llegarán a ser nada de propio gastados. Su afán de morriña y experiencia memorial les ha vencido. Y con el tiempo, caen derrotados.

En cambio la naturaleza, aún cambiando la altura de sus Pirineos, persiste estéticamente y como fuente y como espejo y como línea.

3 noviembre

Se hablaba esta mañana sobre los vendedores de botijos. Sobre su pintoresquismo. Y sobre todo, incomprendiendo su estilo decidido de lanzarse por regiones lejanas a vender. Sí, a vender. Con 20 botijos y un borrico de panza peluda y suave. No sé si J. Ramón los estudió en su

alma aventurera. Los gitanos, con sus botijos rojos y relucientes. Pero él vio la nostalgia sentimental de los borriquillos.

Yo veo grandeza y despreocupación en su marcha algo nómada para «vender botijos de la Alcarria» o «gallos rojizos de Andalucía» con su s final y guasona: Con sus tenderetes portátiles, casa y humor auestas, al Norte, a Madrid, a Bilbao, al extranjero.

Y es que resalta su independencia frente a la vida. Son, acaso, el único puerto donde existe «zona franca particular». De buques, los burros. De mercancías, los botijos. Y sobre el mar y las olas que son las provincias y las carreteras un ansia viajera y curiosa.

7 noviembre

¿Habéis sentido alguna vez clavarse el recuerdo? Como una daga finísima me desgarras cosas inolvidables y suspendidas constantemente en mi memoria.

Apenas cúbrese de musgo y de laurel los días de aquel 7 noviembre 1936 en Madrid. Son tan altos los gestos de estoica heroicidad, de preparación a la muerte defendiendo el honor, que hacer frases es ridículo. Cosa pequeña y entumecida.

La carne necesita cuidados. Y el espíritu exige algo más. Cantos, verdades, una amplia donación de la sensibilidad. Para mí, este aniversario en su 4.º año —como los estudios, avanzando— demuestra una intensidad de aquella fecha. Y sin halagos ni apellidos falsos, les ofrezco esa sensibilidad sentimental máxima.

Original es esta primavera naciendo aquí, Sur de Francia. Tonos en bullicio de elogios y de nostalgia. Y, por todo, corona viva de emoción.

4 de la tarde. Sol de verano. Y calor

Llevo varias jornadas —unas tres semanas ya— escribiendo los poemas de «la presencia alejada». Sí, el amor íntegro y novel, de niño y de enamorado. Juego de corazones, distantes... y cerquísima.

Hay un arco lanzado sobre las esperanzas de querer. Y un «te quiero» atraviesa el Atlántico uniendo dos ilusiones: Águeda y yo.

El rebosar quietud de amor es desesperante. Mecha que aviva lo que ya arde, y con gran intensidad. Este cariño mutuo volando sobre las horas eternas y místicas del Campo. Y sobre la angustia que aflige a Águeda, forzosamente lejos.

Todo embadurna los huecos que se estremecen. En mi sangre su recuerdo salta en cada glóbulo. Y esta extraña primavera —rara flor de Noviembre— dándonos besos amarillos de un gran sol blanco. Como una profesión de tiempo bello y en gama de matices. Rosas y violetas y azules y verdes y blancos y rojos. Sí, una inauguración «en reprime de gran gala» de primavera.

11 noviembre

Las fechas suelen clavarse con fuerza. A veces, terriblemente evocadora. Y nostálgica. Despertando sensaciones y estampas y memoranzas.

Para nosotros, este hacer luz con grasa, este acuciar semanal de lavar y coser la ropa, haciéndonos más integralmente alejados de nuestra civilización —porque nos alejan— es algo así como la liquidación de una gramática falsa. Donde todo tiene sentido de futuro. Y donde el pasado es fuente. Y cuadros con figuras que dominan este presente.

El 11 noviembre ¡1918! Recorrían las calles los cortejos. La alegría saltaba las lindes de lo normal. Un coro de familias desoladas veía con envidia la felicidad ajena.

Sí, una persistencia de dolor. Me miro, introspectivamente, y comparo «esta ciudad» con las villas alegres del 11-11-18. Alegría, sí. Y tristeza también.

19 noviembre. Es casi negra la noche. 21:15 horas

Después de haber pasado la tarde con MENA —el buen amigo y camarada Jesús J. MENA Mateos, escritor y pintor— se afirman las ideas que me bullen. Agitadamente, descansando hasta serenarse. Hasta hacerse estratos, cimientos conceptuales.

Sé que tres normas basifican la vida: 1) el amor; 2) la familia; 3) la amistad. Sin estas líneas que fertilizan la realidad, es falsa la existencia.

¿Caminar con los ojos vendados dentro del barro de nuestros islotes? Es abrir las pupilas hasta hacernos daño el reflejo de la lluvia en los charcos. Hasta el barro, hincándose en los tobillos con su adusta humedad.

Si alguna vez se exigía estudiar lo real, es ahora cuando experimento su necesaria lección. Acaso la sangre y la carne —como ya buscan algunos filósofos vitalistas— sean la dirección de los sentimientos. Continuidad. Explicación. Trabajo e influencia en lo temperamental.

Sé también que no puede romperse el placer el poeta. «Rêves», clavando la buena palabra francesa. Sí, soñar. Pero sueño basado en esta realidad fea y normal de todos los días.

Sé también que la vida monótona de los campos de concentración aviva el cinismo y la hipocresía. Porque nos barre cruelmente el malhumor y —a veces— la desesperación.

(Algún día analizaré las causas de todo esto. No es más bella la historia por callarla. Ni tampoco más pulida por adornos y espesa. Cuando los hombres débiles de espíritu nos gritan con su idiotez, se exalta y exagera la tranquila monotonía. Son flojos culturalmente. Hombres sin escalera, faltos de escalones quieren llegar al acierto. A la verdad. Y al fondo.)

Por eso creo que hoy es bullicio. Ya lo escribiré.

24 noviembre 1939

Desde hace algunos días este sur de Francia tiene un estilo de frío. Mucho frío.

En la cama doy vueltas y más vueltas y no consigo liquidar absolutamente esta helada temperatura. Hasta ahora dormía desnudo, «vigilando mi higiene». Pero esta noche, a eso de las 3 de la madrugada, he tenido que ponerme la camisa «sueca». Tan larga y con algo de felpa, que hace de pijama.

Los psicólogos ingleses se preocupan enormemente del problema de la risa. Análisis complejo de lo usual. Sí, problema. Pero no agudizan en el frío. Donde es índice las extremidades inferiores. Con el frío, los pies están helados y parece que me arden. Como si estuvieran en hoguera. Sambenitos de las noches gursanas. Como si las llamas, solo las puntas de las llamas acariciasen las yemas de los dedos. Clavándose, como alfileres. Frío. Y arden los pies.

Aproximadamente, en esta fecha del año 1937, salí de casa, de Madrid, para ir a Valencia. A la E.P.G. ¿Días hermosos? No, inolvidables. Por eso se me hunden en el corazón las últimas palabras —salidas de un hondo sufrimiento maternal— de mamá. «Van pasando meses y años desde el último día que estuviste cerca de nosotros. Yo los paso resignadamente por ir en ello tu felicidad».

Sí, sublimación del dolor.

Pero mis padres y mis hermanos, serán felices. Yo lo prometo. Lo haré.

Merecen días felices. Angustia, continua zozobra, no es receta normal. Ellos tendrán felicidad. Y lo haré.

10 diciembre 1939

No puedo escribir. Es algo tan enorme comparado conmigo mismo. El más grande cambio de mi vida. ¡Dejo el campo de concentración! El contrato de trabajo, en mi bolsillo. Son las 7'30 de la mañana. Y el aviso que me llega: el Sr.Priat nos espera.

La realidad es, a veces, sumamente fuerte. Su haz de alegría choca en el depósito amargo que dejan los recuerdos. Y los sinsabores. Y las injusticias.

«Atrás», «allá», quedan buenos amigos. Camaradas. Y un hábito de nerviosismo nos recubre. Tanto, que ni Pedro ni yo acertamos con nuestra personalidad. Personalidad que, habitualmente, tenemos. Más o menos escondida por una actualidad desesperante.

Han sido más de 10 meses —anoche los cumplimos— de vida en «única ciudad». Lecciones de dolor. Y de firmeza de espíritu. Optimismo. Ansias. Siempre verde la esperanza. Voilá!, hoy llega la fecha.

Montamos en autobús hasta Oloron. Luego, allí, la estación. El tren... y un billete hasta Pau. Un taxi nos lleva al «cottage» (en el camino reflexiono. Hace unas horas —muy pocas— era el refugiado n.º tantos. Ahora, ya estoy en camino de ser ciudadano. Libertad. Oh, tantas cosas dibujadas en esta usada palabra). Ya llegamos al cottage. La familia íntegra nos recibe. Mme.Priat —mi «maman française»—, Suzon, la tantine, Georges (que dormía), en fin, hasta el perro saluda alegremente. Estos besos de familia me recuerdan la mía. Sí, con estos kilómetros de separación, añoro más mi casa.

Pero, ¡qué ternura nos derrocha la familia Priat! Su bondad y corazón sincero. Ya pronto, por ellos, tendremos trabajo. Un contrato. Y, por lo tanto, el título de libres se albergará en nosotros.

Este domingo es sumamente histórico. Charlamos sin cesar. ¡Teníamos tantas cosas que decirnos! Es el amor familiar, dulce salvia sentimental.

1 enero 1940

Es la clásica fecha. Y no quiero dejarla pasar sin unas líneas. Saludo. Despedida.

Los días que adquieren categoría de festivos son ya un clasicón que suena con su hora marcada. Esta noche —año viejo y año nuevo— los hogares recuerdan todo. Y es justo que yo, constantemente besado por la fibra sensible familiar, escriba estas notas.

Deseo que 1940 sea la paz y la felicidad. Baluarte donde aposentar la dicha que hoy falta.

Pedro y José, conmigo, cenamos juntos. (había olvidado el acontecimiento. Desde el 14-12-1939 estamos en Mont-Disse, B.P. ¡Como agricultores! En realidad, no merece la pena. Es casi ridículo).

Es preferible que sigamos soñando en el futuro de triunfo que nos espera. Por eso, el trío, en sencilla y amical reunión de consejo de ministros, come las uvas. 12 golpes del péndulo. 12 uvas, 12 momentos con viva ingenuidad. Costumbre. Tradición. 12 campanadas. En el recuerdo entra el año. Y se «va» otro.

19:30 h. 4 o 5 de enero

Se ha posado el dolor. Con su justificación tonta, las cartas han traído la noticia. Mena, el buen MENA, se marchó. A España. A la patria. Amargamente dolido, él se fue. Lo sé. Lo «intuyo». Veo su corazón noble cantarlo. Su carta es un himno a su dolor. Que es el mío. Que es el nuestro. Presencia y ausencia. Pasado y mañana.

Me ha entristecido esta noticia. No la esperaba, Sí que debemos reaccionar positivamente. Pero no puedo esquivar esta noticia. Me golpea. Me atosiga. Y, a pesar de haber hecho cuanto pude por ayudarle, un grito humano me muerde. Como culpa, como error.

¿Dónde estará a estas horas? ¿Qué hará? Siento ganas de gritar. Para explicar mi alma contra lo injusto. Contra la desgracia. Contra la tragedia de los «habitantes de única ciudad». Que no merecen. Que no merecemos. Que sufren. Que sufrimos.

Mena, mi buen amigo Mena, Tú sabes que nuestro lazo amistoso es profundo. Acéptalo. ¡No lo pierdas nunca!

6 enero

Es francamente grotesca la vida aquí. Sin afanes propios de la civilización. Pobre. Pobre.

Suele decir el «patrón» que «le temps c'est de l'argent». Sí, el tiempo es oro. Pero el tiempo sin reloj es un crimen. Un abuso de los límites. Hace falta dar limitación al tiempo. Hacerlo «medible». Y con medidas, el tiempo es dimensión al propio tiempo que es oro.

Estoy seguro que Einstein demostró —al menos, en sí mismo, dentro— que medir la distancia temporal es necesario. Y casi diría que conveniente para los asuntos. Para los negocios.

Pero esta «roñosa» concepción campesina de la vida no entiende eso. Solo ve —lo «quiere» ver— las horas y las horas y las horas. Trabajar sin descanso. Siempre.

¿Y para qué? ¡Qué pobreza más descarnada! ¡Qué asco! Tenemos que enseñarles. Que miden al tiempo con «gafas y con metro y con reloj». Sí, con límites.

21:35 h. 8 enero. Solo en mi habitación

¿No conocéis «mi» habitación? Es pequeña. Callada como un remanso de agua. Apacible. Bastante blanca. Con las paredes limpias. Una cama. Una mesa no muy amplia. Unos libros. Cuartillas. El tintero de la Waterman, el diccionario de francés y de inglés, el cepillo y pasta de dientes... y un porta-retratos.

Aquí yo. Con la lámpara que me alumbraba. Y la ventanita, sobre mi cabeza. De día entra el aire. Y mañana, a las 6 de la mañana, me «ofrecerá» el negro ahumado de la noche haciéndose día.

Han venido tres chavalillas. ¿Y qué? Necesito inflar estas horas con algo agradable. En esta habitacioncita. Me encuentro a gusto. Cabalgan las ideas. Me siento el Jacinto de siempre. Bullicio al futuro. Optimismo. A pesar de que, ahora, los bueyes exhalan «su» realidad. Sí, aquí al lado, junto a la puerta.

Pero, bueno, poetizar se construye de realidades. Y ya que habéis visto mi sala, los poemas son vuestros.

21:45. Niebla, lluvia. 27-1-40. Sábado

Estoy completamente asqueado de esta concepción absurda de la vida. Absurda, mil veces absurda.

Además, me parece ridículo que yo esté aquí. Yo, con mis estudios a cuestas, con mis escritos en el vibrar de cada respiración. Y sí, soy yo, haciendo de «ouvrier agricole». Según lo dice el contrato.

Bueno, feliz —o desgraciadamente— este suplicio acabará el 9 de marzo. Y, junto con Pedro, iremos «adonde sea». Todo, menos esta vida grotesca.

He estado pompando casi todo el día. Un barril de 2100 litros de vino. Otro de 700. Otro de 1200. Y luego, para remate, otro tonel de 2100 litros.

¿Una delicia? Sí, una «pequeña» delicia. Y no es lo peor del trabajo. Lo malo es que me encuentro siempre mal, a disgusto. No conocen nada más que la tierra. No hablarles nada de la civilización. Oh, —ellos dicen— «los inventos y todo eso lo hacen gentes que no tienen nada que hacer».

¿Comprendéis ahora? Pues imaginad lo horrible de mi tragedia. Analizo más y más. Y sólo veo negrura absurda en esta vida. ¡En fin, pobres espíritus!

En cambio, recojo notas. Como ésta. Sé hoy que Lorca tenía razón en sus «Bodas de sangre».

Veo aquí, en honda sencillez, principios enormes de moral y de decadencia espiritual.

En la campiña de este Mont-Disse —y creo que en todo el mundo es igual— se vive con diferencias sexuales. Sí, los hombres son los hombres. Las mujeres son las mujeres.

Así, secamente. Sin adornos. El hombre, es más fuerte, más macho, más potente. Y la mujer, es la mujer. ¡Cómo un pozo la convicción sexual!

Al referirse a los esposos, dicen «tu hombre», o «mi hombre». Cuando hablan del trabajo exclaman: «ah, es una tarea para las muje-

res». Y al acercarse la hora de la comida, las mujeres dicen: «¡hála, que van a venir los hombres!».

Encierro de léxico. Y salida de estilo irracional.

Mismo día 27-1-1940

No puedo comprender cómo nos han abandonado los sutiles camaradas del mundo. Claro que no son ellos; son las circunstancias. Agarro-
tan los partidos para impedir que el pueblo conozca la verdad. Matan lo popular.

Hoy, con síntesis dolorosa, compruebo que es un año amargo el perdido bajo «nubes molierescas». Me cuesta trabajo admitirlo. Más la creencia es justa. Lo vive mi carne y mi pensamiento. Lo rezuma mi esqueleto y mi peso. Me han tenido acosado como un chacal, dentro de barrios chiquitines, con bayonetas y alambradas.

¿Es que merecemos esto? ¿Por qué no se abren las puertas de las casas para nosotros? Han ofrecido contratos: sí, que los intelectuales y los estudiantes y los artistas trabajen como peones en la agricultura. O sea, que desarrollen su fuerza «muscular». Como las bestias. Ejercicio del músculo, intentando anquilosar la inteligencia.

Pienso dolidamente esta noche. Quiero soñar. Lo necesito. Que el triunfo nos besará. Optimismo. Es una necesidad como otra cualquiera de primer orden.

27-febrero-1940. 10:45 h de la mañana

Estoy en la cama. Medio malucho. Un poco de gripe. Y tengo ganas de escribir.

He observado que, durante mis enfermedades —cortas o largas— experimento como acuciante ímpetu el deseo de escribir. Y de reflexiones.

Me imagino a Jeannette —la pequeñilla de la casa, rubia y con sabor de campesina idiotizada— cuando cantaba la otra tarde. Sí. Su edad le

empuja cantando. Como anhelo para arrojar el lastre de su alegría. De su insignificancia, mejor dicho.

Están llenándose las horas de un tiempo con sol. Y en el tiempo de nuestra juventud un sol de triunfo que va a venir muy pronto. Con fuerza. Con seguridad.

Porque la «entente Pedro-Jacinto» es algo formidable. Comprensión de sentimientos. De fines humanos. De trabajo. De voluntad. De... —¿porqué no decirlo?— de inteligencia también. Los dos ofrecemos un conjunto de juventud marchando hacia el éxito y la lucha.

Hay una línea de entusiasmos, medidos en años estudiantiles. Fraguados en los 3 años de guerra española. Y en los 10 meses de campo de concentración. Y en estos 3 meses como campesinos. Ansias jóvenes, en brío de verdad y anhelo.

Sé, con esta pequeña estancia en la cama, que André Maurois está equivocado. La juventud de hoy es alegre... y con sed de obediencia, nos dice. ¿Dónde buscó tal concepto? Que hable con nuestra sangre. Que remire en los archivos clarísimos de los estudiantes revolucionarios.

Hay una pasión de gozo en nuestra «entente». Porque tenemos confianza en nosotros mismos. Y yo, en mi familia. Y en Águeda, ya hoy libremente en tierra mexicana.

Intento releer las cartas aguedinas. Las tengo numeradas. En un paquetito, bien puestas y con una delgada cinta azul. No es simplismo. Es que la quiero. Y con mi fiebre, tengo miedo de que ya no me desee. Pienso que los kms. y el tiempo con lagunas mata —o amortigua— muchas cosas. Y, acaso, también el amor.

2 marzo, sábado, en mi habitación

No debo dejar pasar esta fecha sin una nota lacónica. Sí, tengo motivos que harán después vibrar el recuerdo.

He sido —nada menos— que vaquero esta tarde. Guardando los bueyes —ocho— no vayáis a creer. No vaquero de nubes ni de montes ni de

paisajes. Pastor de ideas mías, que llevo a pastar por la psicología de la sociedad y del anhelo.

Nunca habría podido imaginar «esto». Pero es así. Y, como dice Tere —mi queridísima hermana— hay que aceptar las cosas... con amor y buena voluntad.

Francamente, creo que debe ser así. Pero no puedo. Me rebelo —y como no puedo resolver nada, me hago daño en mí mismo, dentro, moralmente— contra toda esta serie de injusticias. De sinsabores. De amarguras no merecidas. De «premios» a nuestra honradez.

Aunque sé, nada más que antes, que no sólo es derecho a la felicidad, sino también deber a la dicha. Sí, tengo el deber de encontrar —en lucha, claro— la dicha.

29 marzo. 6:40 de la tarde

Los días, en su marcha normal, colectiva, general, suelen ser mareados con acontecimientos personales. Que valoran las fechas. Sí, dando un sentido de potencia en la vida individual.

Desde el 9 actual, hemos dejado la vida de campesinos. Se dijo, «après, Mont-Oisse». Y hoy, después de un periodo de incertidumbre, tenemos un nuevo contrato. Y, por tanto, un nuevo empleo. ¿Cuál? Es ridículo confesarlo. Pero no, no es idiota. Es halagador, porque supone nuestra fortaleza de ánimo. Somos... carboneros. En pleno bosque. Pueblecito: Montant-Bétharram, en los Bajos Pirineos. Cerca está Lourdes.

El bosque, con su ruido de silencios. Pisadas blandas. Nubes sobre las canciones. Y humo de las carboneras, inundando de blanco sucio una tarde sin sol.

Veo la montaña blanca de Lourdes. Con un tajo enorme en su vertiente oscura. Tajo, cuchillada. Donde circula el funicular. Bocado de motor en el monte.

Y aquí, en el bosque, los tres mosqueteros, nos morimos de asco. Trabajo sucio, sucio, fatigante, sin renumeración. Tarea casi de salvajes.

Nos honra nuestra etapa como obreros. Mostramos la excelencia del estudiante con ímpetu renovador. Sí, estampa sin facetas limitadas en cuanto a deseo social.

Por eso, nuestras jornadas en el bosque. La «pila bendita», que la llama otro español. Porque recoge lluvia todos los días. Es una hoya vegetal, con árboles enormes como adorno. Silencio hondo de tan fuerte.

Aquí, en nuestra chavola. Maderas con sacos. Y yo, para recuerdo, he escrito una «poesía carbonífera». Y dos dibujos simbólicos, rememorando próximas visitas.

Además, he descubierto. ¡Sí, gran cosa! El «pájaro-fox». No reíros. Es cierto. Un pájaro que canta un fox. José y Pedro se divierten con el gran descubrimiento. Pero... la música nos trae sensaciones guardadas. Bailes. Tardes con niñas. Aulas. Cines. Palabras y besos. En fin, ¡viva el «pájaro-fox»!

Con luz de carburo. 30 marzo 1940, noche-22 horas

¿Porqué persisto como carbonero y he persistido como campesino? Hay una profunda razón. Lo que mueve mis ansias actualmente. La que me impulsa aceptar otra tarea más pesada todavía, si ello es necesario.

Quiero resolver mi situación y ayudar a mi familia, coronando este anhelo con mi amor hacia Águeda. La quiero como un chaval enamorado. Tanto, que casi meda miedo anotararlo aquí. Sí, porque me haría daño que ella me olvidase y no me quisiese ya.

Está en México. Libremente, estudia y trabaja. Y en cartas por avión me escribe que me recuerda y me ama. ¿Por qué tengo este temor? De tanto como la sueño. Sí, porque la pienso en todos los momentos.

El 19 actual la escribí por avión. ¡Qué emoción esperando su respuesta! Cuento los días, a ver si llega su voz. Que las guardo en mi corazón. Que ella me tiene, como yo la tengo constantemente. Y añoro ¡qué rabia no hacerlo ahora mismo el reunirme con ella. ¡Allá, juntos, para vivir!

Domingo, 7 abril, 6 de la mañana

En Bétharram. Apoyado en el viejo puente. Piedras. Tiempo en domingo. Se detiene un coche. Kodak. La fotografía cantará después, a la lejanía, recuerdos del puente.

Un río corre, azul verde, tranquilamente. Bajo la arcada pétrea —una sola, hiedras colgantes— se ve al ciudadano-pescador. Con abrigo y sombrero, pescando. ¿Ridículo? No. El «toma la vida así». Con caña. Con sombrero. (Acaso trabaja toda la semana, para apreciar el reposo y el cántico del asueto placentero en horas de pesca. Acaso lo idealiza en su trucha).

Bétharram. Carretera Pau-Lourdes. Enfrente, el colegio. Enormes y delgados edificios, que siguen la carretera y el río. Colegio. Cientos de ventanas.

Capillas. Campanas tañendo. Golpes en bronce... y en el vacío. Montes y nubes, con galerías y cristales.

Paisajes o su cinema. Sala auténtica, donde veo la naturaleza. Sin rencor, como cuando estaba en Mont-Oisse, que me había dañado la primavera en la «campagne».

4:10 de la tarde

Aquí, un infantil riachuelo paseando con pequeño bullicio. Guijarros, como adorno sencillo.

Y nosotros —con Mme Priat y Susana— en este prado. Por donde marcha la ruta de Lourdes. Hemos hecho la comida al aire libre. Bajo el sol y las horas agradables. Hermoso día. Sosiego familiar. Contento.

Sé que la amistad vale mucho. Estas botellas vacías, estos platos comidos en cariñosa armonía, es formidable. De mesa, una cesta y las rodillas. De sillas, piedras. (Os aseguro que la mía era la más dura. Trapezoide. Me dolía el posterior mucho. Deseo mejor una butaca mullida, donde se reclina el silencio de mi cuerpo y de mi sueño).

También el gozo ofrece la idea en contraste.

Me revolotea una avispa. ¿Presagio? No creo en signos supersticiosos. Aunque experimento en mi dolor la más tremenda de las equivocaciones.

ciones. La he sufrido y la sufro. Quieren conocerme «especialmente». Bajo un tamiz de circunstancias personales, a su modo. Interpretación de ellos, también hoja temporal.

Y en línea provisional todo, un juicio que perdura. Pero es mío y ya tiene valor sereno. Aquilatando lo quieto, maduro: sé que soy bueno y me lo demuestro. La opinión de otras personas puede tener interés. Pero lo definitivo —opino como Unamuno— reside en la concepción individual que de uno se tiene. En análisis dentro del «yo». Yo, en mí. Cada uno en sí. Y de ahí depende la vida. El éxito. O el fracaso.

Una claridad de nubes alargadas mece mi pensamiento. Ruido de naturaleza. Vida.

Me molesta la concepción «a la ligera». Sí, esas apreciaciones como caballos sin brida. Y que al caer sobre una persona puede ser peso aplastador. Rompiéndole su honrada personalidad. Le pinchan. Son avispas humanas que clavan su aguijón mordaz.

Lo experimento en seres conocidos a fondo. Había ofrecido mi clara amistad. Que valoro en mucho. Y, hoy, una dolido experiencia explica mi error. Sí, porque creí que en sinceridad no existían uñas sucias.

11 mañana. 13 abril, pleno bosque

Esta hoyo ocre en el bosque. Agujero en la naturaleza con vítores a los árboles y a los riachuelos.

Aquí, las hojas han desaparecido. Primavera en viaje retardado. Todo, la realidad y la vida, está estancado. Buque bien hundido.

La luz. Un color bien gris y profundamente extendido. Un color que, como los gases, rellenan volúmenes espaciales. Y cubren grietas entre las ramas.

Parece que se reduce la altura al techo azul. Menos diferencia entre la tierra y el cielo. Sí, hoy, todo en líquido pizarroso. Como si la atmósfera se invadiese de ventanales idénticos en su gris. Ventanales seguidos, siempre adyacentes.

En la inmensa mañana, un reposo.

Una pequeña cabaña. Nosotros, los carboneros.

Y voces que demuestran la existencia

Existencia del reino vegetal. Las plantas. Las hierbas. Los árboles. Las lianas. Los prados.

Existencia del reino animal. Los pájaros. Los hombres. Los pecillos. Las babosas. Los caracoles.

Existencia del reino atmosférico. Las nubes. El aire. La lluvia. Las capas.

La vida, con etiquetas de botica científica.

Una vida tan amplia, archivada.

Profusión de seres vivos y muertos. Anchísima catalogación de maderas, de arbustos, de tiempo.

Sobre el amarillo blanco de las margaritas, vuela una pequeña mariposa violeta.

Yo, en lo alto de este bosquecillo. Donde se consumen las dos horneras. Humo con vetas oscuras. Un proceso de combustión. Que roe la tierra y que nos dará el carbón. Bueno, sin risas. Y el rescoldo. Quizás, troncos sin quemar y cenizas.

Se empapa el aire de esta delgada lluvia. Quebrantando múltiples hormigas negras que horadan su túnel y su trabajo.

16 abril

En el altar de este mediodía nos luce un desfile de nubes azules, celestes, blancas. Tranquilamente, cabalgan. Como el cochecillo infantil en el parque. Todo lento. Suave.

Bulle el bosque con su marcha agitada de tanta quietud. Esos gritos vegetales que despiden los castaños. Y la letanía tristonada de los troncos cortados. Donde se cebó la sierra, haciendo crujir en espasmos de impotencia al árbol. Sí, lloraba.

Lo vi. Cuando los leñadores, con su tronizador abrazaban estrechamente la circunferencia del roble. La savia cantaba su pena. El aire bebía con aspiraciones resinosas. Junto al compás alegre de los hombres se avivaba la muerte del árbol. Con odio. Con rabia. Su miedo también. Dejándose cortar en la base. Con mansedumbre.

El árbol tiene religión. Cree en la resurrección de la vida. En la reencarnación de la madera.

Si hoy explica su biología de tronco, armas y hojas, mañana será un mueble, o carbón, o una traviesa de ferrocarril. O un mango de hacha, ayudando a matar a sus hermanos árboles.

La vida tiene estas diminutas contrariedades.

Después del pequeño aguacero de la mañana, ha quedado un cielo casi tenso. Puesto a secar. Ropa de nubes y sol. Y surge de la tierra, esta tierra tan ricamente abonada por varios siglos de bosque, un aire sano. Lleno de orgullo. Entero de vida. Tierra con humus natural y guardado. Tierra intacta para la agricultura. Quedamente, como el gato cariñoso del hogar, nos acaricia un perfume de aire puro y forestal. Bosque. Cortándome el cansancio este mediodía airoso y optimista.

Se levanta del bosque un rumor de respiración. De gigante. Quejido espeso y rotundo. Con toda la redondez de una vida fuerte. Bosque. Silbidos silenciosos en las nubes.

17 abril. Siempre en el bosque

Un día soberbio de luz y sol. El bosque tiene aspecto de fiesta. Más color, más vida, más ruido. Parece que un sonido ronco y puntiagudo subía de los árboles y del monte y de los riachuelos. Joven. Dominante.

Por aquí, pájaros de primavera. Flechazos musicales en el plano azul. Las nubes, con la espalda tostada por el sol, se acuestan sobre otras nubes. Y se alargan. Como colgándose entre sí, atadas.

Leo. «Le chant du monde», de Jean Giono. Admirable libro. Lo encuentro con Miró. Y algo con Lorca: Leo. No sé si alguien ha dicho que

la lectura es, siempre, un poco la huída. Pero yo lo digo. Y es también marcha hacia el interior. Huída y reconcentrarse. Por eso es bello el leer en soledad. Estar en sí —bien dentro— mientras se evade uno en los pasajes de los libros. La lectura es algo huída sí, pero es una incorporación a ser plenamente uno mismo. Buscándose, como el cuchillo su corte, en la presencia y en la lejanía.

En tanto, el bosque sigue como estampa verde, nueva.

18 abril

Vamos paseando. Desde el bosque, donde se queda un ambint largo, solo, muy abierto. Y los pasos marcan ruta hacia Montant-Bétharram; más aún, hacia Coarraze.

Hay luz sin medida. Longitudes. Alturas. Un ancho paisaje. Lo que goza de mí en este paseo, no son las piernas. Son mis ojos. Placer para mis retinas.

Gozo de belleza. Línea pura. Limpia. Un cielo y un paisaje recién lavados. Despídese un sabor de tierra bien mojada.

Más adelante, el campo ofrece respiración de plantas. Instalación de vegetales aclarando nuestro olfato. Belleza que brinda la naturaleza a mis ojos.

El tiempo pasa. 5 de la tarde. El sol lucía su aire. En Coarraze. Un hogar. Cocina amplia. Con bruñidos bronce, que son como delicados espejos metálicos. Música. Valses. Que me llevan la cabeza. Valses. Esto es la locura. Estoy loco. Y la realidad sencilla, con encanto auténtico. Desde su jaula, el pájaro que canta al aire juguetón de Strauss. Maravillosa música. Locura. Mi cabeza rueda, gira, sueña. Un movimiento consciente de felicidad. Oh, qué feliz soy en este momento. Un segundo, otro, el vals que enseña calidades de sentimientos. Me grita la cabeza. Me bailan los cabellos. Todo es melodía. Y, yo... de carbonero... Sí, tengo que «rêver». Tengo que soñar. Sé que es la enfermedad, pero no tengo más remedio. Valses, el día limpio de nubes sucias, el canario en su jaula, libre en su voz.

Domingo 21 abril de 1940

La noche.

Una luna redonda sonríe tras un visillo de nubes pálidas, avioletadas. Morado de horas tensas, fibrosas.

Medianoche. El ruido del bosque, habla. S , voz. Murmullos del bosque que son una conversación.

Los sonidos son claros. No puedo saber si son voces femeninas o masculinas. Ni s  si son voces individuales. S  que siento la voz en su hablar concreto y delimitado. Como el ajetreo de un bar. Muchas personas que hablan. Que gritan. Y, de tiempo en tiempo, un grito más agudo, más hondo. Resbalando, como el escalpelo.

Más sonidos. Más rumores. Más suena el bordón opaco de esta noche amplia. Noche extensa, alargada. Hace esta noche que golpeen las estrellas intactas. Que las montañas huyan. Y solo queda esta profunda respiración del bosque, bajo un cielo muy azul marino.

Apenas ya, nada. Un silencio que, como manteca espesa y oscura, viene taponando afilados rumores.

Queda, persistente, la noche. Esta noche, con su claridad fuert sima, que parece estela encendida.

Los rumores del bosque se agigantan. Semejan la respiración de una gran ciudad. Que descansa y reposa de su bullicio de vida diaria.

Noche. Media noche. Pasos inciertos. Me paro. Y escucho. Me inundo de gritos y conversaciones inexistentes. Es el habla gutural del bosque. Los s fs del riachuelo. Los ritmos potentes en la garganta de los árboles. Noche. Cielo maciza.

10 de la mañana. 26 abril, en el bosque

Una gran ola gris mueve el bosque. Ola ceniza. Con ademán furioso. Que despide gruesas y redondas gotas de agua. Gotas como granos de uva moscatel. Lluvia.

Yo s  que, ahora, el color verde adquiere sus verdaderas y exactas tonalidades. No matemáticas, sino exactas. Porque vienen del tiempo y de la fuerza de la naturaleza.

Esta mañana, cuando venía por el prado, vi que el campo estaba aún dormido. Apagado. Eran solamente las siete de la mañana. Quedaba una claridad lenta, tímida. El prado tenía lividez de muerto. Verde nostálgico, sin fuerza. Los ojos de la hierba se lavaban en el rocío temprano. Tiernas gotas en los tallos. Un alborozo de frescura en la tierra negra laborable.

Cuando los pies se hunden, mojadas las botas, en la hierba, hay gran ternura en el saludo de la mañana. Todo en diminuto. Acariciante. En cara de sueño. Con rescoldo de haber dormido a pierna suelta la campiña.

Pero ya vive el bosque. Hora solar potente, luminosa. A lo lejos, se abre la silueta maciza de una alta montaña. Entre las nubes, rasgadas en jirones muy finos, el azul va coloreándose poco a poco. Colores en crista. Dibujos coloreados sobre la tierra y la vida y la montaña.

El musgo se apresura en su abrazo sobre la piedra. Y un riachuelo, delgado, pero repleto por el agua licuada de la nieve, pasea su voz de glú-glú airoso.

En las orillas, entre guijarros agudos y ovalados, florecillas violetas describen su anhelo. Balancearse sobre el riachuelo, subidos los pétalos estrechos.

Y mientras la rosa de la mañana recupera su agitación diaria, el verde del prado es más verde. Al menos, un verde con vida. Con respiración despierta, de Campo vivo y recién bañado.

Sí, un verde joven, con ímpetu en su color (en la ducha del tiempo, el bosque vibra en larga y sonora insistencia de vida y voz y colores).

30 abril

Quisiera saber como curan la estupidez los médicos. Esos señores que se doctoran y honoran con los libros de medicina. Yo les admiro. Sé, que con los profesores, es el género humano mejor del mundo. Y deseo:

Que curen a los estúpidos que viven de la ignorancia.

Que la vida sea de pasada hacia estadios espirituales más bellos. Con felicidad y amor. Sin odio. El odio es una botella de vino viejo. Al destaparla, mucho sabor. Y luego, unos tragos. Se acabó el odio. Moralmente, queda el recuerdo. El odio.

Dejad a los poetas vivir su vida sencilla y sentimental. Conocen más la verdad y las cosas que vosotros. Ellos indagan en su sufrimiento. El poeta está dotado para el dolor. Que es gozo. Por eso, el poeta está dotado para el amor.

Las horas tienen una estación. En primavera, se estimula el reloj con los amaneceres amplios. Y con las tardes extensas. Vivid las horas largas, cálidas.

Cuando los estúpidos cierran los ojos, mostrando pinturas en sus habitaciones íntimas, dejadlas hacer. Os enseñan la cama. El lavabo. El comedor. Sus armarios con vajilla cincelada. (Dejadles. Los cuadros son lo de menos. Gentes idiotas, existentes).

Hay una gran porción de «cuentistas». Están enfermos, y aceptan el cigarro y el peine que ondula su cabellera brillantinizada. Sí, pobres estúpidos. Son manías en su debilidad sentimental.

Pido más favores a los doctores. Deseo:

Que resuciten el amor íntegro. Que las personas se amen como quieran. Que el estado tenga sus relaciones con el matrimonio, sin preocuparse de descendencias. Que son paternas y estatales.

Que dejen dormir a los incautos. Aquellos jóvenes —con sus 22 o 25 años— que no estudian ni piensan. El trabajo les adquiere tonalidades psíquicas. Que coman su tiempo. Después, para ser algo, no tendrán apetito.

1.º mayo 1940

La leña ha crecido en el bosque. Los hombres negros consumirán las carboneras. Y la leña quedará viviendo, ya quemada, en el bosque.

Toda la falda de la colina guarda despojos. Solo ramas pequeñas. Solo hiedra. Solo troncos de metro y medio de circunferencia.

La leña creció con las lunas y las estrellas.

La leña muere con el sol y las nubes diurnas. Tenía que ser así, sin ser fatalista, fatalmente. Porque la tierra forestal es cobijo. De nacimiento y muerte. Cuna y tumba. Los carboneros consumirán las carboneras. No importa. La ceniza brillará como alto monumento. Flor escuálida, donde las estaciones colocarán su banda de árboles quemados.

Creció la leña. Persistirá el rescoldo y la ceniza. Bosque. Leña. Carbón. Cuna y tumba (en medio de la poesía de la floresta, la estampa cruel que me coloca allí. Yo, aún, como carbonero).

2 mayo

El viento silba como un perro. Nos ladra. Nos silba. Quiere asustarnos. Quiere mordernos.

Y analizo el dibujo de la voluntad. Adueñándose de uno mismo. Encierro en sí de tanta salida.

Yo, moralmente, a fuerza de ser noble conmigo mismo, caigo en puntos seguidos. Sin interrupción. Derecho. Por mí y los otros. Línea recta en mi nobleza.

Si quieres un vicio, no elijas nunca el de la ingratitud. Ni el de ser desleal contra ti mismo.

Como balanza en la vida, que los hombres sigan un camino justo. Nada para los demás que no lo ames tú. No ya para ti, sino que no lo quieras por lo que ello es. O representa. O significó. Las fases de tiempo tienen cotización. Sobre todo, en el terreno del corazón. Donde hay buena tierra para cosechas. De recuerdos. De remordimientos. De gozos. De penas. De esperanzas. De inquietudes. De sentimientos. La psicosis del mundo tiende a una estabilización: igualarse en cuanto a apáticos y más vacíos de sensibilidad y educación.

4 mayo

El fuego saltaba en sus mejillas. Tostándolas. Al color del bronce viejo.

Y más allá, al fondo de la sala ancha, un reloj dejaba sus horas en libertad. Todo quedaba en la oscuridad esponjosa del atardecer. Sobre los cristales, aún un rescoldo de día entero.

Pronto, la noche sería un hecho. Como siempre, vendría de un gran golpe. El día, muerto. Y la noche, con su amplísima sonrisa viva.

Los hombres aquellos daban un tono monótono a la conversación. Voces opacas. Mientras tanto, Luisja estaba ajeno a toda esta pronunciación vulgar. Temas y sonidos de vejez prematuro. Jóvenes sin afán de serlo. El, animoso siempre. Sentado en la silla preferida. La silla de mimbre, con respaldo silencioso, acogedor. En aquellas horas medio oscuras, Luisja no escuchaba el ruido de las conversaciones. Hablaban a su lado. Pero él no escuchaba. Sueño de ilusiones, esperanzas, lucha, por venir, se clavaban como cinceles en su vida.

Y un gran agitar de voces dentro de él. Su propia inquietud diaria. Su normalidad espiritual en acción. Línea en disparo recto, fuerte. Todo su cuerpo era centro emisor y receptor. Resonancia de su misma palabra. Abrazo de su mismo pensamiento. Todo hablaba en él, para él. Con loca y reposada insistencia. El corazón, el pulso, las venas, los pulmones, el cerebro, las piernas y los brazos, la respiración, el bullicio de los glóbulos rojos y blancos. Toda su materia vivía para su habla íntima.

La tarde, en camino hacia el azul marino. Bien pronto, ya comenzaba a verse un empuje macizo, la noche estaría allí, tapando ciudad y hombres y cosas.

Luisja, completamente solo, en sí. Ensimismado con su gran charla. Mientras, al lado, las voces seguían gritando.

(Y es así la vida. Luisja, es muy conocido mío. Y los que hablan, cerca, también. Es la gran decepción de mi existencia entre amigos y conocidos.)

5 mayo, domingo

5 de la tarde. Sentado en la terraza del «café continental». Pau. La alegría y la tarde dominguera. Con Planella bebiendo «demis». Cerveza. Desfilan caras bien pintadas. Vida. Autos. Chavalas imponentes. Y el bueno de Planella me cuenta su «aventura con las gafas románticas».

Es terrible en su humor. Y, encima, quiere pasar por tímido. Realmente, lo es. Con algo de miedo. No sé. Acaso le analice. Título del ensayo: «Enrique o la indiferencia».

Está lleno, repleto de apatía. Es indiferente hasta consigo mismo. Siente que la casa se le cae encima. Y me lo confiesa. No hace nada por impedirlo. Se resigna. Sin serlo, resbala en su indiferencia tímida y apática, un fatalismo desorientado, sin método.

Ceo que, con el escepticismo, se persiste en la timidez personal. No gana puntos para mejoría. Planella se equivoca. Creo, que con el optimismo se reacciona en la timidez personal. No en contra de ella, porque es congénita y adquirida. E incluso desarrollada. Más o menos conscientemente.

El poeta —y en término integral, el artista— no puede dedicarse a crear y a explicar lo que ha creado. No tiene tiempo para esa ingenuidad.

Además, no creo que pueda hacerlo siempre.

No importunarle entonces.

¿Para qué y por qué le exigió explicaciones de su obra? Compréndele.

Aprended a sentir sin orgullo.

Interpretar al poeta es una gran lección sabida.

Estudiaros —y estudiáale— para esta gran lección. Que es para vosotros, uno a uno.

A veces, no se encuentran ni dos interpretaciones iguales de la fibra creadora poética.

Y debe ser así.

El hombre es hombre en sí, y no hay dos iguales.

No importunar al poeta cuando no le entendéis.

Debe dejársele suelto en su valle de sentimientos. Herida, su sensibilidad, crece. Y desarrolla exteriormente su pensamiento.

Cuando se realiza no se razona con la fría lógica del estado normal. «L'intelligence —a écrit Bergson, dans "l'évolution créatrice", pag.179— est caractérisée par une incompréhension naturelle de la vie». Esto confirmaba mi tesis. Se realiza en estilo distinto del normal. Se vive en alza del termómetro sensible, moral y físico.

Se trabaja artísticamente en un instante —aun cuando sea obra de años— y para un instante. Que se revivirá en todos aquellos que leen, gozan o sienten la obra hecha, «aprehendidos de aquella misma fiebre», de «aquel mismo minuto».

Criticar en sentido negativo es absurdo. Por eso fallecen los que quieren dañar la crítica. Y persiste siempre el concepto vital crítico.

Gurs, 28 noviembre 1939

(«Notas con fiebre». Son ensayos. Y los traslado a este cuaderno, hoy, 13 mayo 1940. Solo en la habitación).

21 mayo

La mañana. Horas con acuciar violento. Casi nervioso. Se viene estrepitosamente un riachuelo. Aguas verdosas. En verde oscuro. Aguas rebeldes, con atención a sí mismas.

Concentrado en la soledad de gritos y cantos de pájaros. Aquí, en medio de las 10 de la mañana, reflexiones en íntima voz. Sé que la opinión interna desvela muchas cosas. Porque es unidad dentro de la mul-

tiforme línea de los pensamientos. Y de los hechos. Apartada de la diaria muchedumbre.

Ahora, cuando este sol delgado acude a besarme, me recreo dulcemente. En laxitud perezosa.

Pasan cantando pájaros. Y se quedan alegres. Sobre verdes y jóvenes ramas. Algarada de sonidos. Orquesta sin director apático. Éxtasis en el bosque.

Los meses ofrecen su tiempo ordenado. Sistemático almanaque, con sus semanas y sus días y sus horas.

El riachuelo mueve con fuerza su estrecho cauce. Nubes, diluidas, esponjadas. En tono quieto, Emilio me cuenta sus andanzas.

Ya lo conocéis. Es un buen hombre. Ojillos entornados, en la penumbra de su frente con rayas. Ha sufrido mucho. La vida le enseñó el lado negro. Superficie de penas. Relieve de dolores y recuerdos agrios. Sí, el vinagre acelera. Áspera vida. Nada de normalidades. Ni un minuto en vida color de rosa.

Emilio es cojo. Estuvo en la guerra española. Fue soldado. En historias sencillas, limpias de puro ingenuas, narra su época de niño. Se ríe. Una barba de varias jornadas le negrea la cara. Destaca el trozo aplastado de su pequeña nariz chata. Se ríe Emilio. Se ríe al compás de sus cejas y pestañas.

Árboles crecidos. Lianas abrazando estrechamente los troncos. En verano, abrazo fresco. En invierno, abrazo cálido.

De abajo sube un vaho de insípidos gritos. En realidad, chillidos. Gritos humanos. Pero en escala descendente. Camino de la bestialidad. Sí, gritos en degeneración de la especie humana.

Por todo, amplia exaltación de la naturaleza.

Una dominante cadencia de valores vivos, fuertes.

Este trigo, crecido en pocos días. Alto, erguido. Con audacia de niño precoz. Prado impetuoso.

¿Quién me dice a mí que este trigo no es un eco, un silbido de felicidad? Acaso sea un temor de poseerla. De ser pura felicidad. En sencillez de campo. Campiña. Alegría del trigo crecido y besado por lluvia fina.

Su paso de hierba nos viene la primavera tardía. Jugosa, esperada primavera. Que trae un pasmoso dominio de su deber contenido.

Y en este recodo del bosque, yo. Bien acompañado en mi soledad. Compañía de mi mismo. Me hablan los pensamientos. He sufrido la decepción más grande que místicamente puede esperarse de la amistad. No es fácil imaginar mi error. Yo di valor a la personalidad noble. Librementemente conocida. Librementemente hoy en fuga.

El airecillo despide las gotas que quedaban abrazadas. Desde esta mañana. De cuando la lluvia.

A pesar de las canciones silvestres de la mañana, una vuelta a los pensamientos. Al mañana me parece estar sintiendo la vida de «única ciudad». Con sus valores atormentados. Pero con su seguridad bien esperanzada. En airón los ímpetus de confianza.

Hay que tener confianza en uno mismo. Yo la tengo en mí. Debo tenerla. Es un orgullo sin orgullo pueril. Es un deber. Debe serlo. Para que las cumbres sean subidas.

Demasiadas trabas colocan a mi vida. Pero soy como el buen caballo de vallas. Ganaré el Derby de la vida. Tengo un gran jinete en mi corazón sereno y optimista.

Es demasiado feo el anonadarse. Nada de fracasados. Para eso, la muerte. La desesperación es lógica en casa de aquel que sufre. Pero es admisible en tanto que es parada. Sí, simple albergue donde se desespera. Y donde se emprende audacia en la más grande provisión de seguir adelante. ¿Hablan los almanaques? Sí, nos hablarán bien claro.

26 mayo, domingo. Sol y nubes

Me voy paseando solo. Una carretera limpia. Límite de Altos y Bajos Pirineos. Las «célèbres grottes de Bétharram». Me acodo en el puente de madera. Bajo a las rocas. Sentado en arena gris. Tocando el agua. Baile de olas rabiosas. Empuje de jóvenes oleajes de río. Y más allá, las

grutas. Naturalmente, no las veo. Lo «imagino». Sé que serán estalactitas y estalagmitas. Total, una cueva con adornos de piedra. Columnas delgadas y un cicerone, por eso, recuerdo a Ernesto Ortega. Decía, «no vamos al Prado, ¿para qué? Hay cuadros y más cuadros. De Goya, de Rubens, de Velásquez, de otros muchos. Allí pintaron reyes y generales famosos, mujeres, paisajes, etc... etc... Oh yo ya sé que hay cuadros, y buenos. Colores. En fin, yo lo conozco sin verlo». Así decía. En realidad, una teoría como otra cualquiera. Y yo he reencarnado Ortega, «imaginándome», las célebres grutas de Bétharram.

Luego, me regalan rosas. Rojas, rosas, amarillas, grosella. Oh los colores de las rosas. Definición de la delicadeza. Algo que escapa a la retina de tanto querer aprehenderlas. Rosas.

30 mayo, en la habitación. Lluvia

Me gusta mucho Jean Giono. Le encuentro sabor con Gabriel Miró. Y a veces con Lorca. Giono aspira el aroma de la naturaleza. Conoce el campo, y la noche, y la vida campesina, y las estrellas. Y sabe sentir los hombres, y la hierba, y el ganado, y el sol, y el bosque y todas las fuerzas del mundo. «Le chant du monde». «Un de Baumugnes». «Regain». Ahora leo, «Que ma joie demeure». Y encuentro esta maravillosa frase: «Chaque fois que cet homme parlait, on avait besoin de silence après». Es como el buen tiempo. Cuando la primavera golpea con su alegría, la sangre bulle en contemplación. Después, necesita mostrar su ardor. Para eso ha hervido, como para eso el hombre aquel había hablado.

Tiene aciertos de gran audacia, Giono. Busca la poesía, porque es poeta. Y la encuentra en los rótulos sencillos de la vida. Que lo diga «les étoiles avaient éclaté comme de l'herbe». Es como yo, prisionero de la hondura poética de la vida. La ingenuidad, por serlo, es hondísima. Hierba con cosechas sucesivas. Y donde yo intento siempre ver las facetas nuevas de cada cosecha. Que es siempre nueva, por ser desnuda repetición.

2 y 3 junio, domingo y lunes

No puede esta cartilla dejar en laguna la proeza. Entre ayer y hoy, he aprendido a montar en bicicleta.

Era curiosa mi ignorancia consciente. Pero allá, en Madrid, se usa más el metro. O el autobús. O el tranvía.

Hoy siento el aire abofetearme. Bajando las cuestas. Me hace reír saber que ya no me caigo de una bici.

Estaba en casa. Mañana clara. Una bici en la habitación. De pronto, se me ocurre. Idea cortante, como cuchillo. Cogí la «burra». Dos paseos por el patio. Sin caerme. Hecho. Bajo dos kilómetros. Subo una pequeña cuestita. Ya está. Aprendido.

Luego, me decido más. Y camino de Lourdes y de Nay. Con los autos. Nada. No me inmuta. Dentro de unos días, haré en bici el viaje a Pau. Unos 60 kms en bici. Y 12 a pie, ida y vuelta a Montant. Será el grito de mis piernas, luego.

Como un niño, estoy contento. Y gozo. Y río, de mi aprendizaje. Cuando vaya a casa, enseñaré a mis hermanos José Luís y Tere. Es una cosa agradable ser besados por el aire. O abofeteados por la lluvia y el viento.

11 junio, 6 de la tarde. Lluvia

Acaban de entregarme una carta de ella. Sí, de ella. Una carta que ansiaba con toda la potencia de mis ansias.

Se ata aún más nuestra comprensión. Me quiere. Nos queremos. Y siento este gusto amargo de la lejanía. De una imposibilidad ridícula de llegar allí. Donde me espera ella.

En la encrucijada de la felicidad, el mundo no divisa el amor. Solo el egoísmo. Y yo busco, atormentadamente, mi cariño por ella. En ella. Encontrándonos.

Sé que «esto» «como ella dice— pasará. Es como la lluvia de hoy. Delgada. Pobre. Pronto morirá. Sin fuerzas. Igual ocurrirá con la des-

gracia que parece aposentarse contra mis ilusiones. Y, como las viñas viejas, caerá en sus raíces. Y días felices nos abrirán la puerta. Queriéndonos ella y yo con el amor íntimo y sereno.

Pero me acuchilla la duda. Un temor de niño mimado. Que quisiera tenerla para mí. Solo. Para mí. Y nada de océanos y kilómetros por medio. Porque, ¿porqué no poder estar junto con ella y gozar nuestro anhelo? Es humano. Pero me responde la amargura. La espera.

22 junio, sábado

Al lado del horno metálico. Unos mosquitos insolentes me dan la «lata». Abejas que zumban con gruesa indolencia. Las nubes se alargan en el azul barroso. Yo, con pereza.

Las chimeneas del horno «echan humo». Estoy solo, en pleno bosque. Árboles aquí y allá. Ruido de agua. Un espantoso hueco silencioso. Donde gritan pájaros y riachuelo.

Una chimenea está apagada. La he quitado yo. El horno, en hierro, es un gran sombrero negro. Cubre la madera y la tierra. Horno, carbón... sí, hago de carbonero.

¿Por qué no había de anotarlo aquí?

¿Por qué ese título no cuadra con el de poeta, por ejemplo? Es una intolerable indecencia conmigo —y con otros— hecha.

Oh, que soy bobo. Acabo de leer «l'araignée», de Henri Troyat. Premio Goncourt 1938. Y dice una y otra vez: «la vie ne s'obtient pas, elle s'accepte».

No sé si es verdad. Creo que no. Acaso sí. Me desespero y me aburro. ¿Debe permitirse ser invadido por el algodón penetrante de la desesperanza? No. No. Nunca.

Un avión gira su cola gris sobre encinas y castaños.

Sigue saliendo humo del horno carbonero.

Aproximadamente, deben ser las 5 de la tarde. Más o menos. Aquí, no tiene valor una hora sin uso. O usada.

A estas horas, me entra ya el mismo frío de ayer.

El 16 actual, París pasó de dueño. Como un traje. Y ya hoy, los alemanes están en Burdeos. Unos días, y los límites estarán en España.

Sé que mi familia tiene plena angustia.

Y yo, aquí, angustiado, leo y hago carbón. Es la más necia estupidez. Gran crimen contra mí.

Pero estoy sereno. Creo que malos ratos vendrán. Puede que los últimos. ¿Dónde ir? ¿Pasear por Madrid? Sueño ya desde hace varias noches. Y veo mi casa. Y mis libros. Y la chavala. Y mis paseos. Pero, no, hay otra cosa.

Una habitación numerada. ¿La merezco? Quiero pensar que no será todo negro. Al fondo, veo como algo limpio. Sí, puede que me permitan estar libre y feliz. Como esta hoja que canta su verde en el árbol.

31 julio

Me siento determinado por mi mismo. A pesar de la gran influencia de las circunstancias —son ellas las que mandan imperativamente— me siento dominado por mi mismo. Con dirección ventajosa para mis resultados.

He dejado el bosque. Con fecha 27 julio 40, un certificado justifica que dejé el trabajo de carbonero. Y es hoy, con las manos recién lavadas, cuando me dedico de nuevo a «tareas estilo Mont-Oisse». Sí, aquello, que solo persistía en la memoria, vive de nuevo en mis músculos y en mi actualidad. Para ganar mi alimento —la tragedia normal de tener estómago con huecos— trabajo aquí, en esta granja conocida, como campesino. Toda la jornada atando gavillas. Reincorporando a estas notas la particularización agrícola. Hierba, avena, gavillas.

El sol me tuesta. Y una profunda seguridad de vencer me quema. Sí, pronto podré indicar mi nueva residencia. Algo vivo, riente, de gozo con mis pensamientos. Por eso digo, a pesar de malas ocasiones, que me veo y me siento determinado por causas de mí mismo.

10 agosto

Ya dejé el bosque. Y el carbón. Y los hornos, que quedan con pereza deseada. Desde que lo dije, nuevas tareas señalan la duda. ¿Acaso seré forzado a «revenir au bois»? así lo dicen rumores y bulos que inquietan el alma.

Ayer y hoy, de «chauffeur» de la segadora. Me paseo mientras la hoja corta el heno. Sube el aroma de hierba bajo las nubes diluidas, a lo lejos, tranquilo está el valle. Abiertamente, se me muestra en la palma convexa de las colinas y de los árboles.

Desde aquí, con mis ojos dictadores, los verdes tienen su melodía natural, ingenua, salvaje. Sin ingredientes de botica, el paisaje es sincero. Habla con sus valles roturados, con sus surcos heridos, con sus vacas paciando en la tarde clara.

Sueño y me atormento. Esta naturaleza tan viva en su cántico de silencios. Y una sociedad enferma en cortezas muertas y estúpidas. Fracaso del deseo. Mientras, se hunden hojas de calendario. Y yo añoro aún más la etapa libre, sin amistades necias.

23 septiembre 1940

Inauguración de una nueva etapa en mi vida. Las inauguraciones suelen tener un aire engolado, tieso. Para mí, hoy, todo lo contrario. Simpleza y línea cercada. Es la vuelta a Coarraze. Pueblecito pequeño. Pero agradable. Hemos alquilado una casita. Carretera general Pau-Lourdes.

Nuestra casa, bautizada ya, se llama «la bohemia». Donde conviviremos en gozos y penas. Enrique Zudaire, el andaluz, el valenciano, el cuñado de Enrique y yo.

Bosque de nuevo. Haciendo m³ de leña. Y yo, intendente y cocinero, después de un periodo en que trabajo de leñador como los demás.

Y después —hoy es ya primeros días de noviembre— la gran noticia. Todo me mela en alegría. Soy profesor. PROFESOR. Sí, de nuevo. Con-

tinuar la línea de Madrid. Doy lecciones de español. Gramática y literatura. Alumnos franceses que hacen su bachillerato.

Esto verdea una ilusión. Salta el gozo, con una acicalada dirección de esperanza.

Nuevas amistades. Nuevos hogares abiertos. Los Barry, los Casuas, los Forgnés. Coarraze y Nay. Me tratan con estima y distinción. Y, sobre la tela optimista de estos días mejorados, el gran hilo amistoso que ata Zudaire y yo.

He sufrido algunos desengaños terribles entre 1939 y 1940 que me llan con dolor. Pero he ganado corazones que inclinan bondadosamente su nobleza.

«La bohemia» es una cinta de luz muy tensa. Mi familia, Agueda y Carmen y Angèle, lecciones de español, la amistad y la esperanza en 1941, que ya viene.

Nota sobre el autor

JEAN-LOUIS GUEREÑA es catedrático emérito de Civilización de la España contemporánea en la Universidad de Tours en donde cofundó el CIREMIA (Centro Interuniversitario de Investigación sobre Educación y Cultura en el Mundo Ibérico e Iberoamericano), que organizó varios coloquios internacionales. Se ha dedicado a la historia social y cultural de España en los siglos XIX y XX. Dentro de ese marco, ha publicado, en francés y en español, muchos trabajos en torno a la historia de la educación, de la sociabilidad, de la sexualidad y del erotismo.

PILAR MUNÁRRIZ SÁNCHEZ Y LUIS LEAL CRESPO, DOS PROFESORES AL EXILIO. DESDE GIRONA A CARACAS

*Pilar Munárriz Sánchez & Luis Leal Crespo,
two Teachers in Exile from Girona to Caracas*

Salomó Marquès Sureda[&]

Fecha de recepción: 17/10/2018 • Fecha de aceptación: 25/10/2018

Resumen. El documento ofrece parte de las memorias inéditas escritas en Caracas por la maestra e inspectora de primera enseñanza Pilar Munárriz. Ejerció de inspectora en las provincias de Girona y Álava. Las memorias las escribió el año de la muerte de su marido Luis Leal Crespo, profesor en la escuela Normal de La Laguna, Oviedo y Girona. Cuando Cataluña fue ocupada por las tropas rebeldes el matrimonio se exilió a Francia. Posteriormente marcharon a la República Dominicana donde Leal continuó trabajando en el campo de la enseñanza. De la dictadura de Trujillo tuvieron que marchar por presiones políticas estableciéndose en Caracas. En la capital venezolana Leal ejerció en diferentes colegios dirigidos por colegas y amigos republicanos exiliados. Finalmente creó su propia obra: el Colegio Leal. Las memorias de Munárriz permiten conocer la vida familiar de un matrimonio de maestros en el exilio, su labor profesional y los avatares políticos que marcaron su vida, tanto en Santo Domingo como en Venezuela.

Palabras clave: Exilio maestros republicanos; Pilar Munárriz; Luis Leal Crespo; Colegio Leal; Educación en República Dominicana; Educación en Venezuela

Abstract. *This article offers part of the unknown memoirs written in Caracas by the teacher and inspector of primary education Pilar Munárriz, who had worked as inspector in the Spanish regions of Girona and Álava. These memoirs were written the year her husband, Luis Leal Crespo, died. He worked as a teacher at the Teacher Education Schools of La Laguna, Oviedo and Girona. Afterwards, the couple left for the Dominican Re-*

[&] Universitat de Girona. Departament de Pedagogia. Plaça Sant Domènec 9, 17071 Girona. salomo.marques@udg.edu

public where Leal continued to work in the field of Education. With the arrival of Trujillo's dictatorship, they had to leave the country due to political pressures, and they finally settled in Caracas. In the Venezuelan capital Leal worked in different schools managed by his Republican colleagues and friends in exile. Finally, he created his own: the Leal School. These memoirs contribute to our knowledge of how family life was for a married couple of teachers in exile and it looks at the professional and political epiphanies that marked their lives, both in Santo Domingo and in Venezuela.

Keywords: *Republican teachers in exile, Pilar Munárriz, Luis Leal Crespo, Colegio Leal, Education in the Dominican Republic, Education in Venezuela.*

INTRODUCCIÓN

El año 2002 la Universidad Central de Venezuela publicaba *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela*¹ obra del arquitecto Juan José Martín Frechilla y del que escribe estas páginas. En el capítulo sobre los maestros hablábamos del Colegio Leal fundado por el profesor Luis Leal Crespo que había ejercido durante la monarquía alfonsina y la República en varias Escuelas Normales (La Laguna, Oviedo, Girona). Por lo que se refiere al profesorado del centro, hacíamos mención de «su esposa Pilar Munárriz, inspectora de primera enseñanza de Álava».²

En el momento de publicar el libro poca cosa sabíamos del matrimonio Leal-Munárriz. Posteriores investigaciones nos han permitido conocer la interesante personalidad pedagógica de Luis Leal que fue profesor y director de la Escuela Normal de Girona durante la guerra y, también de su esposa, inspectora en la provincia gerundense durante algunos años de la República en paz y, posteriormente, en los años de guerra. Desde Girona, territorio de frontera, marcharon al exilio por La Jonquera. Primero a Francia, después a bordo del Cuba a la República Dominicana y, finalmente, a Venezuela donde se instalaron de manera definitiva y continuaron trabajando en el campo de la educación.

¹ Salomó Marquès Sureda-Juan José Martín Frechilla, *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela* (Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 2002).

² Marquès Sureda-Martín Frechilla, *La labor educativa*, 83.

El año 2016, Nere Leal Munárriz, una de las hijas del matrimonio, residente en Estados Unidos, conectó conmigo y me regaló las memorias que su madre había escrito el 1976 en Caracas. Las titulaba: *Memorias anecdóticas de una exiliada «por la gracia de Franco»*³ con la siguiente nota aclaratoria en la primera página: «Todo lo narrado es verídico. No tengo capacidad para novelar». Se trata de un texto mecanografiado de 101 páginas⁴ escritas el año que murió su esposo.

En el texto que sigue presento una selección de estas memorias. He incorporado en nota a pie de página algunas observaciones para una mejor comprensión de la situación de los maestros exiliados. Por otra parte, la hija ha incorporado entre paréntesis algunas observaciones que aclaran palabras del vocabulario caraqueño. También están entre paréntesis los números indicativos de las páginas del texto original.

Las memorias de Pilar Munárriz constan de dos partes bien definidas. En una primera narra recuerdos de infancia, de vida familiar, de años de estudios y, finalmente, de su trabajo primero como maestra y posteriormente, durante la República en paz y en guerra, como inspectora. La segunda parte tiene dos protagonistas, Pilar y Luis Leal, su no-

³ El texto íntegro puede consultarse: <https://dugifonsespecials.udg.edu/handle/10256.2/14408?show=full>. Se ha conservado el original con algunas notas incorporadas por su hija para una mejor comprensión del texto.

⁴ El índice del manuscrito es el siguiente:

- Donde la peregrina hace un resumen de su historia para que el lector, una vez leído, siga o no adelante (p. 2).
- Capítulo que amplía datos sobre mi infancia, juventud estudiantil y estado adulto hasta el momento que «él» entró en mi vida (p. 8).
- Donde se narran las secuencias por las cuales lo que prometía ser una vida gris cambia de color radicalmente (p. 19).
- Continúa el capítulo anterior que se corta al terminar mi experiencia como maestra rural y subo de categoría (p. 27).
- ¡Guerra Civil! (p. 33).
- Donde se transcriben párrafos de una carta de Alejandro Casona a Luis (inérita). Testimonio histórico irrefutable y continua mi vida afortunadamente escrita en lo sucesivo en plural (p. 42).
- Breve interludio de felicidad hasta el regreso a la vorágine de la guerra (p. 46).
- «Liberté, Egalité, Fraternité» (p. 51).
- Siguiendo la ruta de Cristóbal Colon llegamos a la «Hispaniola» (p. 60).
- ¡Venezuela! (p.68).
- Colegio Leal (p. 76).
- El 23 de enero. Seguimos informando (p. 84).
- El terremoto 1967 (p. 90).
- Y aquí doy fin a mis memorias con la muerte de mi otro «yo» (p. 92).
- Colofón (p. 101).

vio y más tarde esposo, profesor en diferentes Escuelas Normales de la geografía española. En esta segunda parte, la que nos interesa, narra todo el itinerario de exilio: la salida a Francia por La Jonquera, la estancia en el país vecino, la salida hacia la República Dominicana, las tensiones políticas en dicho país, la marcha y el definitivo establecimiento en Venezuela. Explica el trabajo de Luis como profesor en diferentes colegios compartiendo enseñanza con otros colegas republicanos exiliados, hasta culminar con la creación de su propio centro, el Colegio Leal. En los capítulos dedicados a Venezuela también narra los avatares políticos y las consiguientes repercusiones en el colegio Leal.

BREVE RESEÑA DE LOS DOS PROTAGONISTAS DEL EXILIO

Luis Leal Crespo (Madrid, 1903-Caracas, 1976). Estudió en la Escuela Normal de Madrid. Finalizados los estudios ingresó en la Escuela Superior de Magisterio (1921-1925). Becado por la Junta para la Ampliación de Estudios visitará colegios de Francia, Bélgica y Suiza. El 1930 es nombrado profesor en la Escuela Normal de Oviedo, después de ejercer en la Escuela Normal de la Laguna, en Canarias. Ya durante la república en guerra, el febrero de 1937, es nombrado maestro de clases de español en Beziere (Francia) y, en octubre del mismo año, profesor numerario de Cuestiones Económicas y Sociales en la Escuela Normal de Girona, donde posteriormente también enseñará Metodología de la Historia. En enero de 1938 es nombrado director del centro.⁵ De profundas convicciones republicanas no se le conoce militancia en partido político. Pasó la frontera camino del exilio por La Jonquera acompañando una colonia escolar. Un hermano de Luis, Fernando, inspector de primera enseñanza en Mallorca fue asesinado por los rebeldes durante los primeros días de la sublevación militar. Su esposa —Nita— y sus hijos recibieron ayuda del matrimonio Leal-Munárriz.

Desde Francia salió con su esposa con destino a la República Dominicana. ¡Para evitar caer en manos de la dictadura franquista y de los alemanes que habían ocupado Francia, caerán en manos de Trujillo! Durante la estancia en la República Dominicana ejercerá el magisterio. De todas maneras, tendrá que marchar del país por razones políticas.

⁵ Joan Puigbert, *La Normal de Girona i el magisteri públic (1914-1936)* (Girona: Universitat de Girona, 1994), 117 y ss.

La familia salió hacia Venezuela donde se afincó definitivamente. Allí trabajó de profesor en diferentes escuelas dirigidas por maestros republicanos exiliados. Finalmente creará su propio centro, el Colegio Leal, en el que prácticamente trabajó hasta su fallecimiento.

Pilar Munárriz (San Sebastián, 1906-Caracas, 1992), era la pequeña de cinco hermanos: Maria, Enrique, Carmen, Santiago y Pilar, del matrimonio Eufrasio Munárriz y Quiteria Sánchez. La primera etapa de los estudios obligatorios los realizó en Vera de Bidasoa y Madrid, interna en dos colegios de monjas. Expulsada del colegio madrileño, finalizará los estudios obligatorios en una escuela pública. En San Sebastián estudiará el bachillerato y, posteriormente obtendrá el título de maestra. El 1928 ingresará en la Escuela Superior del Magisterio formando parte de la primera promoción de la República.

La primera población donde ejercerá de maestra será Aceituna, en la provincia de Cáceres. El noviembre de 1932 será nombrada inspectora en la provincia de Girona donde permanecerá hasta febrero de 1934 cuando, por concurso de traslado, marchará a Alaba. En la revista *El Magisterio gerundense* se despide de los maestros con estas palabras:

A los maestros de la 4.^a Zona. Con motivo de haber sido trasladada a Vitoria y en la imposibilidad de despedirme de todos personalmente lo hago por medio del «Magisteri Gironí». Siento haber abandonado la provincia de Gerona donde fui acogida tan favorablemente y de la que tengo un grato recuerdo. En ella encontré buenos compañeros, maestros laboriosos y amistades sinceras, pero he tenido que dejarla para cumplir mejor mi deber profesional. El no saber el idioma catalán me impedía el diálogo con los alumnos del que surge la idea de los conocimientos que el niño posee y se pueden aclarar sus dudas y titubeos. Faltando esa base de comprensión es inútil intentar una labor eficaz. Desde estas columnas me despido de todos en general, pero particularmente de los maestros de ambos sexos de mi zona, así como de los simpáticos alumnos. Tanto a unos como otros agradezco la simpatía, deferencias y delicadezas que en mis visitas han tenido conmigo. Abril 1934.⁶

⁶ Miquel Juhera i Cals, *La Inspecció d'Ensenyament des dels seus orígens a la Segona República*. Edición privada ciclostilada, 168-169.

Se casará, durante la guerra, con Luis Leal en el consulado de Beziers (Francia) donde trabajaba su esposo. Volverá a Girona el 1937. En el mes de febrero de 1939 desde la capital gerundense marchará a Francia con su esposo. De Francia a la República Dominicana y, finalmente, a Venezuela donde residirán de manera definitiva. En el exilio caraqueño en algunas ocasiones (no muchas) ayudó a su marido en la escuela.

El matrimonio Leal-Munárriz tuvo tres hijos, todos nacidos en América: Nere, Luís Enrique y Marisa.

A la muerte de su esposo escribió unas memorias de las que ofrezco los fragmentos relacionados más directamente con el exilio y la enseñanza.

Memorias anecdóticas de una exiliada «por la gracia de Franco» (fragmentos)

El año 1937 Pilar Munárriz y Luis Leal se han casado en el consulado español de Beziers donde él trabajaba. Han viajado a París.

CAMINO DEL EXILIO Y PASO DE FRONTERA

[...] (p. 47)⁷ Regresamos a Beziers donde también el calor es abrumador así que vimos con alegría el momento en que nos llamaron a España con destino a Gerona, él de profesor de la Escuela Normal y yo de Inspectora. Volver a vivir en Gerona me agradó por su buen clima, pero sufrí una desilusión al ver destruidas las iglesias artísticas si bien la excusa había sido que las quemaron por culpa de franco-tiradores, apostados en ellas el principio de la contienda.

Mientras estuvimos en Gerona íbamos a una fondita modesta a comer. Llegó un momento en que no había papas y las sustituían por nabos. A la quinta semana de nabos renunciamos a volver y nos inscribimos en un comedor popular del gobierno, donde todavía el abastecimiento era suficiente.

Allí nos juntábamos personas de todas las categorías sociales pues ya éstas no existían ante la necesidad perentoria de comer. En este co-

⁷ Entre paréntesis figura el número de página del texto original.

medor nos sucedió un día un hecho conmovedor. Gracias a esta verborrea que tenemos los españoles de hablar a gritos oímos la historia de unos vecinos de mesa que contaron que venían del desastre del frente del Ebro. En la retirada y con el rebullicio que se armó al querer huir todos los civiles del infierno de los tiros y bombardeos la gente perdía sus familiares y luego se encontraban o no. Nuestros vecinos de mesa habían perdido una niña de unos ocho años y no habían sabido nada de ella a pesar de todas las gestiones hechas. Como en las mesas a medida que se comía (p. 48) el que terminaba se levantaba para ser sustituido por otros, nosotros nos tocó el turno con un aviador al cual relatamos lo que acabábamos de oír. ¿Y cual no sería nuestro asombro al ver al aviador levantarse, ir a la otra mesa, preguntar por el nombre de la niña y al saberlo decirles?: «Tranquilícense ustedes que su niña está muy bien atendida y mimada en nuestro cuartel en Barcelona. La encontramos sola y llorando en las afueras de Teruel y la tenemos de mascota. Pueden ir mañana mismo a recogerla». ¿Verdad que parece un cuento?... Pues como ese caso ¡cuantos habrá habidos afortunados o desgraciados!

Se acercaba la debacle hacia Cataluña. Yo supe, por medio de mi hermana María que me escribió desde Londres, de la afortunada muerte de mi papá en San Sebastián. Y digo afortunada, porque fue de repente y sin darse cuenta y ello le evitó los sinsabores de sabernos en peligro ante la catástrofe final.

Cuando se preveía el desastre nos vino de Barcelona una Sra. joven con una niña de pocos años enviada por el esposo amigo de Luis para que le ayudáramos a pasar la frontera. Luis decidió que ya era el momento en que las mujeres estorbábamos más que otra cosa y consiguió un camarada con vehículo que nos pudiera acercar lo más posible a Francia. El tipo que nos llevó decía que había llegado el momento en que no había matrimonios y que cada uno se podía juntar con lo que encontrara o le apeteciera. Entre los dos yo me salvaba pues María (mi compañera) era francamente guapa. Nos «perdimos» de él y quedamos varadas en un pueblecito a bastantes kms. de la frontera. Apareció mi Luis buscándonos y consiguió meternos en un camión con cañón anti-aéreo donde escondidas llegamos a la etapa final.

Ya los franquistas bombardeaban impunemente a la gente que huía, en toda clase de medios de locomoción, pero la frontera se abría (p. 49)

y cerraba como si fuera una oficina y a las seis de la tarde ya no dejaban pasar a nadie. A todo esto, la niña tenía tosferina y no hacía más que toser y vomitar con gran desesperación de su madre que a fuerza de ruegos consiguió nos amontonaran en un coche para resguardarnos de la lluvia y frío de enero.

Otra vez aparece Luis providencialmente a tiempo para ver a un grupo de niños, con dos maestros, envueltos en mantas y dispuestos a dormir al aire libre por estar cerrada la frontera. Se acerca al Director y le dice: «Si yo consigo que les dejen pasar la frontera ¿aceptan a estas dos mujeres, que pertenecen a la enseñanza, el que pasen con Vds. como personal de su Colonia?» El Maestro acepta encantado y mi marido ni corto ni perezoso se acerca a aquellos soldados gigantescos más o menos moros que, al mando de un oficial, ponían cara feroche al enemigo, y en su buen francés expone la situación dramática de esos niños mojándose a la intemperie. Conmueve las fibras sensibles del capitán y nos dejan pasar. Cuando el teniente vio que Luis me despedía abrazándome y se volvía a España le dice asombrado: ¿«Pero Vd. no se queda?»». A lo cual le contestó Luis que había dado permiso para pasar a las mujeres y los niños pero que él pasaría cuando lo hicieran los hombres pues él estaba movilizado y debía cumplir con su deber hasta el último momento. El francés se quedó asombrado y le apretó la mano muy efusivamente.⁸

Bueno, ya en Francia me encuentro sola completamente pues María y los demás habían sido llevados en un autobús a un refugio escolar. Un policía francés de los de capita galantemente me ayuda y carga una maleta hasta donde me puede orientar sobre el pueblo más cercano.⁹ Como pude llegué y me encuentro con dos maestras que me conocían por haber visitado sus escuelas. Cuando me oyen (p. 50) «champurrar» el francés deciden acogerse bajo mis alas protectoras y me llevan para dormir en el suelo de una oficina gentilmente cedida por sus dueños para ese menester en la noche. Al día siguiente volví otra vez a la fron-

⁸ Seguramente el paso de frontera fue por Le Perthus, a cuatro kilómetros de La Junquera. Es el paso fronterizo por el que marcharon millares de republicanos.

⁹ Se trata de La Boulou, a pocos kilómetros de Perpignan. Desde Le Boulou la mayoría de republicanos fueron dirigidos al campo de concentración de Argelès. A pie y «acompañados» por fuerzas militares francesas.

tera pues había visto a mi cuñada (Nita, viuda de Fernando Leal)¹⁰ y mis sobrinos que estaban pendientes para pasar. Tengo la suerte de encontrarles, pero viene acompañada de otra señora con varios hijos y de la cual no se quiere separar. Total que me veo aumentada la familia y la responsabilidad. Nita me da una sortija valiosa para que la empeñe pues necesita comprar ropa para sus hijos que están ateridos de frío. Ante la duda de que fuera robada me dieron 1.000 francos. Hay que tener en cuenta que el dinero republicano que llevábamos no lo aceptaba nadie. Me encuentro con Mme. Bouffard nombre que debo escribirlo con mayúscula por lo que voy a contar.

SRES. LEÓN Y ÁNGELES BOUFFARD. Matrimonio suizo entusiasmados de España fundadores de un Comité de ayuda suiza a los niños republicanos. Los habíamos conocido en Gerona y habían nombrado a Luis (con quien se entendían en francés) su representante para las relaciones con el Ministerio de Educación en todo lo que se refiriera a las Colonias de niños que protegían con ropa, comida, libros, etc. Todavía hoy nos carteamos y todos los años pasan unos meses en Palma de Mallorca, donde a veces les visitan los antiguos colonos.

Como digo, antes me encuentro con esta señora y me cita en un café para que hablemos. Pero nuestra estancia en Francia merece capítulo aparte.

LIBERTÉ, EGALITÉ, FRATERNITÉ

Tres palabras que desde la Revolución francesa iluminaron el Mundo. Con respecto a los exiliados, podemos decir que la primera no existió para nosotros. La segunda sí, ya que todos nos igualamos en la desgracia, y de la tercera tengo que reconocer, salvo la excepción de lo que voy a contar ahora, que el pueblo francés la ejerció plenamente. Por lo menos por lo que respecta a nosotros hallamos siempre maravillosa acogida en todas partes.

LA EXCEPCIÓN. En el pueblo de la frontera cuyo nombre no me acuerdo (las personas y casos desagradables procuro siempre olvidar-

¹⁰ Inspector en Mallorca, fusilado por un grupo de falangistas el 27 de agosto de 1936 cerca de Raixa. Durante la república había ordenado la clausura de escuelas de monjas.

los, pues es la forma de acumular «reconcomios») fui al café donde me había citado Mme. Bouffard. Se me acercó un gigante mesonero para preguntarme qué quería tomar y yo le dije que en el momento nada ya que esperaba una Sra. Un rato después vino la dueña con malos modos y le repetí la explicación. Pero pasaba el tiempo y Ángeles no venía. Yo, tragándome las lágrimas de la humillación de no tener dinero para pagar ni un vaso de agua, seguí aguantando hasta que de malos modos me echaron del café. Horas más tarde encontré a Mme. Bouffard la cual me explicó le había sido imposible acudir a la cita. Le conté lo que me había sucedido, y ello fue suficiente para que indignada nos llevara a las once personas y con nuestros bártulos ocupáramos unas cuantas mesas haciendo una consumición mínima.

Si yo hubiera estado sola me hubiera quedado con ella como ayudante, pero en su coche no cabíamos tantas personas. Nos pagó taxis hasta Perpignan donde la «Casa de España» acogía a los refugiados. Y allá nos fuimos a compartir la paja del suelo en el salón de actos que nos cedieron para dormir. Y nos alimentaban modestamente, pero aquellas patatas que nos daban nos resucitaban (p. 51bis), así como el pan francés y otras exquisiteces que no conocíamos desde hace tiempo.

A la «Casa de España» venían familias simpatizantes de la causa española y se llevaban a sus casas a los que podían. Yo había visitado en el Hotel a mi primo Jesús Laizaola el cual me ofreció mandarnos a los 11 a un refugio vasco los cuales estaban muy bien organizados, pero mis acompañantes no aceptaron la oferta pues siempre estaban pendientes de alguien que les faltaba, como yo misma que no sabía que había sido de Luís.

Acepté la hospitalidad de un matrimonio a quienes les caí bien. El era jefe de los jardineros de la Villa y me cedieron la habitación de uno de los hijos estudiante. ¡Qué bondad de familia! Ella no me consentía ni lavarme un pañuelo y me daban unos bistefs de medio kg. «para engordarme». Me dijeron que con ellos me quedaría hasta que apareciera mi marido y luego los dos hasta nuestro viaje a América, con el cual todos soñábamos.

Para no serles gravosa seguía yendo a la «Casa de España» siempre con la esperanza de saber de mi Luis. Un día saliendo del comedor lo veo esperándome. Flaco, demacrado, pero vivo.

Nos contó que en Figueras acabando de salir de una casa una bomba la destruyó. Que pasó la frontera a pie y se salvó de ir a un Campo de concentración (donde los hombres eran llevados).¹¹ (“¡Oh Libertad, Libertad, cuantos crímenes se cometen en tu nombre!”) gracias a su francés y al documento de identidad que tenía de cuando vivía en Beziers.

Los Sres. Ferrand, como habían prometido, nos llevaron a su casa, pero Luis decidió nos trasladáramos a Beziers donde le quedaban amigos y podría trabajar en algo. Allí estuvimos con la familia Tejedor, un catalán casado con una francesa que tenía una imprenta y un niño, Gilbert, a quien yo entretenía bastante.

(p. 52) La FRATERNIDAD nos la demostraron los maestros franceses de Beziers los cuales se turnaban diariamente para invitarnos a almorzar. Nos daban verdaderos banquetes hasta que los convencimos que con ellos nos perjudicaban pues nuestros estómagos no estaban para esos trotes. Pero los domingos hacíamos una excepción, ya que la sobremesa se podía alargar. Con esa costumbre de los franceses del vermouth, el vino blanco para el pescado, el rojo para la carne y los licores, a mí las mezclas se me subían a la cabeza y me soltaban la lengua, quitándome la timidez de hablar mi francés traducido de forma literal, con lo cual se morían de risa con lo que les contaba y las tragedias se convertían en comedias a través de mi narración.

Una anécdota que les encantaba oírnos es la de Luis cuando llegó a Barcelona después de su escapada de Oviedo. En esta capital se encontró con que los mandamás eran gente de Oviedo a quienes conocía y que lo recibieron con los brazos abiertos. Para hacer no sé qué gestión, uno de los jefazos puso a la disposición de Luis un coche conducido por un loco miliciano acompañado de otro bien armado, que lo llevaron por las calles de Barcelona a velocidades supersónicas, tocando el claxon como si la misión fuera de vida o muerte, sorteando las calles atestadas de gente y con peligro de matarse de un modo nada heroico. Todo para conseguir un pase para ir a Francia.

A su paso por la frontera se fijan en que lleva puesto un anillo de oro con un escudo grabado. Lo menos que se creyeron fue que era un mar-

¹¹ En la playa, además del campo de concentración de Argelès, se hallaban a pocos kilómetros el campo de Le Barcarès y el de Saint Cyprien. En Collioure se instaló un campo de castigo.

qués y a fuerza de malas palabras, muy de moda entonces, y de llamadas telefónicas consiguió que no le quitaran el anillo, que lo había intercambiado yo por el suyo con una cabeza de Ramsés muy artística y que había sido de su padre. El mío también procedía de mi papá el cual con sus manías de hijodalgo había mandado grabar el escudo de los Muñárriz, blasón que casi todos los vascos tenían.

Y después de este inciso sigo con nuestra estancia en Bezièrs. Pudimos cartearnos con los Sres. Bouffard y nos comunicaron que los niños de sus colonias (no todos) estaban en un refugio en Villefranche du Périgord.¹² Que andaban realengos y que si estábamos dispuestos para ir a cuidarlos mientras se solucionaran sus problemas. Aceptamos y a Villefranche nos fuimos.

Situado en una región famosa por sus rutas prehistóricas y para los grandes «gourmets» por sus trufas en foie gras, el pueblo nos resultó acogedor y sus habitantes nos trataron bien al comprobar poco tiempo después que aquellos niños no eran unos salvajes como los juzgaron al principio. Tiempo después vino con nosotros Nita y los suyos.

Luis con su actividad y autoridad puso orden en el caos del principio y con la ayuda del Comité Suizo que proporcionaban raciones extras de alimentos, tal vez los niños refugiados mejor cuidados de Francia fueron los nuestros.

Un industrial que tenía fábrica de enlatados nos traía vainitas frescas para picarlas, sacarles los hilos y las puntas y dejarlas listas con lo cual el personal de la colonia ganaba unos francos extras nada despreciables.

Las tardes de buen tiempo salíamos al campo. Encontramos una acequia de riego con un remanso que nos permitía a todos bañarnos y tomar el sol. Los trajes de baño los hicimos aprovechando ropas de punto mandadas por los suizos. Los niños cuando llegamos tenían sarna, pero con aquellos baños y una pomada mandada por el boticario que Luis y yo restregábamos con nuestras manos a los sarnosos conseguimos en una semana erradicar ese baldón propio de la gente suiza. [...]

¹² Población de la comarca de la Dordogne que no llegaba a los mil habitantes.

(p. 54) Hacíamos excursiones por los alrededores. Fuimos a visitar una granja de pollos y nos obsequiaron con varias docenas de huevos nada despreciables. Los campesinos cuando pasábamos cerca de sus campos nos daban permiso para atiborrarnos de cerezas o de la fruta del tiempo dándose cuenta de nuestras ávidas miradas y para evitar tentaciones.

Teníamos tres chicas jóvenes, nietas de la cocinera, refugiadas también que la ayudaban y hacían la limpieza. Pronto los mozos del lugar las cortejaron y tiempo después se casaron con ellas. También a una maestra, simplona pero bonita, la cual terminó casándose con un suizo, mandado por los Bouffard que quiso vernos aprovechando sus vacaciones. La historia de esos amores es digna de contarse, por haber sido yo la «culpable» de las relaciones. El muchacho ¡cómo no! era relojero. Nos acompañó en nuestros paseos y, en el prado donde hacíamos gimnasia con los niños antes del chapuzón, un día les enseñó una gimnasia de lo más divertida que no era la sueca más o menos monótona. La suya consistía en hacer movimientos imitando los oficios diversos, carpinteros, albañiles, leñadores, etc. lo cual encantó a nuestros muchachos.

Cuando se fue a su país comenzó a cartearse con la maestría la cual todavía no sabía un «mot» de francés, así que era yo quien le hacía los borradores para sus contestaciones, aumentando los defectos de lenguaje, para despistar.

[...] Después muchos meses sin saber nada de los niños de sus padres, por medio de la Cruz Roja Internacional (en Suiza ¡como no!) fueron los niños sabiendo de ellos. Unos estaban en España y los reclamaban, otros en Francia en otros refugios y querían tenerlos consigo como es natural.

Tuvimos que relacionarnos con el Consulado español (ya de Franco) para repatriar a los niños que debíamos mandar a su Patria. Entre ellos teníamos a un chiquitín huérfano y no había más remedio que entregarlo. Este niño había sido atendido últimamente por dos hermanas solteras las cuales le habían volcado todo su afecto. Su desesperación fue grande al pensar que sería internado en un asilo y todas las gestiones que se hicieron para que se quedara resultaron infructuosas. Con nuestra colaboración redactamos mensajes (p. 57) e incluyendo algún

dinero se lo cosieron en su ropa rogando a las personas de la Institución española que lo recibiera ponerse en contacto con las personas que querían protegerlo. En efecto, al cabo de algún tiempo tuvieron noticias y tras muchos trámites y gastos consiguieron adoptarlo y llevarlo con ellas a Villefranche. Después he sabido que el niño, ya hombre, ha sido el doble cayado para su vejez. (Siempre he pensado que las buenas acciones pagan en esta vida sin tener que esperar a la otra, más o menos incierta).

Teníamos otro niño tan pequeño que casi no sabía hablar. Un día de invierno estaba sentado a sol y murmuraba solito como una oración. Curiosa le pregunté qué es lo que musitaba y a duras penas pude entenderle lo que no hacía más que repetir, su himno al Sol, fuente de nuestra vida. Decía así: «Sol, solito —caliéntame un poquito— para hoy, para mañana-para toda la semana...». Sin comentarios.

Esperanza se vino de París al acabársele los ahorros ya que entretanto hacía gestiones en el S.E.R.E.¹³ con el fin de que fuéramos incluidos en algún barco de los que salían para América. Por dos veces estuvimos en lista para ir a México, pero renunciamos por la responsabilidad moral que teníamos con los niños. Al fin cuando ya solo quedaban en el refugio las personas que no querían movilizarse, entre ellos mi cuñada Nita con sus hijos, para los cuales consiguió Luis cupo en la Escuela francesa y ambos hicieron sus estudios en los primeros puestos (me refiero a los dos varones), nos decidimos a trasladarnos a París. Mi cuñada no quiso gestionáramos viaje para ella y los suyos ante el temor de que el barco fuera hundido por los alemanes pues ya entonces había comenzado la llamada Segunda Guerra Mundial (p. 58) que ojalá sea la última.

La «Ville lumière! estaba en sombras. Triste, con sus luces apagadas u ocultas, sus monumentos tapados con sacos de arena y sus magníficos museos vacíos de sus obras maestras. Cuando hacíamos colas en los distintos Departamentos para gestionar los papeles que necesitábamos irrumpía la policía para solicitar nuestra documentación y nos entristecía ver a compatriotas cazados en esa trampa inhumana.

¹³ Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles o Servicio de Emigración de Refugiados Españoles creado el mes de febrero de 1939 en París por el presidente del gobierno Juan Negrín.

Se nos había caducado el visado para ir a México y en aquellos momentos no teníamos más chance que ir a la República Dominicana, único país que todavía admitía exiliados.

Nos dijeron que nos presentáramos como si fuéramos labradores que era lo que más interesaba a aquel país, pero como nunca nos han gustado los subterfugios, declaramos nuestra identidad de profesores y fuimos admitidos. (Después de todo nuestro oficio es labrar en cerebros). [...]

(p. 60) SIGUIENDO LA RUTA DE CRISTÓBAL COLÓN,
LLEGAMOS A LA «ESPAÑOLA»

Embarcamos en Burdeos en enero 1940 y nos tuvieron en la desembocadura del Garonne lo menos quince días varados. Esperando la formación de un convoy mezclando barcos con pasajeros y otros cargados de material bélico. El barco «Cuba»¹⁴ había sido habilitado para carga humana convirtiendo las bodegas en dormitorios para los hombres, con literas de madera, desde luego más cómodas que el suelo de los campos de concentración.

Cuando por fin salimos, respiramos con gusto el olor a mar y aún con preocupación cantamos canciones folklóricas en las cuales todos encontrábamos igualdad. Todas las tardes a las cinco en punto sonaba una sirena de alarma que nos avisaba teníamos que hacer prácticas de salvamento. Estas consistían en que debíamos ponernos chalecos salvavidas y situarnos al lado de las lanchas preparadas para botarnos al agua, en caso de peligro. El primer día que lo hicimos resultó que a mi me habían asignado un puesto en una distante de la que le había tocado a Luis. Ante mis protestas un Sr. que iba solo se ofreció a cambiar con mi marido y así me quedé más tranquila. Mi circunferencia ecuatorial aumentaba a medida que pasaban los días así que me costaba mucho

¹⁴ «En junio de 1940, durante los días de la ofensiva alemana sobre París, zarpó, con un cargamento de refugiados rumbo al exilio, el *Cuba*. ¿Destino? República Dominicana. A bordo iban seiscientos treinta refugiados cuyos pasajes habían sido costeados por el SERE en lo que constituía la duodécima expedición organizada desde Francia. El embarque se llevó a cabo en Burdeos. [...] La salida estaba prevista para el día 15, pero la situación de Francia y las negociaciones entre Hitler y Petain ralentizaron el proceso. Durante cuatro largos días los pasajeros esperaron a bordo del *Cuba* el final de las negociaciones. Mientras tanto, cada noche continuaban subiendo, de forma clandestina, nuevos refugiados judíos y algún que otro polizón» (Emilio Calle y Ada Simón, *Los barcos del exilio* (Madrid: Oberon, 2005), 177).

ponerme el chaleco salvavidas. Además me había hecho «por si las moscas» una faltriquera de tela impermeable que amarrada a la cintura no me la quitaba ni para dormir. En ella llevaba documentos personales (títulos de estudios) algunos billetes y unas pocas joyas queridas, por si había que empeñarlas en un momento dado.

Decidimos alquilar sillas de extensión y dormir en la cubierta envueltos en mantas (era enero de 1940) ya que Luis no podía (p. 61) dormir en la bodega con aquellos olores (fedores, que decía él en bable) inclasificables.

Sobre mi litera puse el poco equipaje que teníamos en el suelo y la idea no pudo ser mejor ya que a la salida de Casablanca nos agarró una tempestad que inundó todos los pisos del barco con trombas de agua; al estar en alto, nuestra ropa se salvó de «ahogarse».

Supimos que habíamos sido rondados por submarinos alemanes pero, por lo visto, no nos consideraron presos que valiera la pena. Aunque y en otro viaje el «Cuba» fue hundido de todos modos. Tan solo por el nombre ya estábamos predestinados a ser víctimas de los enemigos de la libertad.

La tormenta nos afectó a todos (menos a mi marido) pues hasta los marinos y aviadores se marearon. No puedo decir que «cambiamos la peseta» porque no la teníamos, pero me acordé del viaje de mi papá a Filipinas pues también nosotros estuvimos inapetentes varios días, a pesar del hambre atrasada.

Cuando ya llegábamos a zona tropical cambió el aspecto de las personas. Con la tranquilidad de habernos alejado del peligro de la guerra, con el calorcito del sol en nuestros cuerpos, y la alegría de vivir, suprimimos la roba agobiante y se pudieron apreciar los cuerpos juveniles que salían de las crisálidas para convertir en mariposas.

Los peces voladores soltaban por encima de la cubierta, espectáculo nuevo para nosotros. Cuando vimos ramas flotando en el mar y oímos los chillidos de las gaviotas, nos dimos cuenta, como Colón, que la buena nueva tierra estaba cerca.

Durante la travesía leímos, prestado de la biblioteca el libro «Magallanes» escrito por nuestro compatriota Madariaga, y nos sirvió de

mucho consuelo pues nuestro viaje era de naviero moderno griego comparándolo con el de nuestros ancestros.

(p. 62) Llegó el momento en que algún nuevo Rodrigo de Triana dijo o gritó «¡Tierra!». Contemplamos la capital de la República Dominicana, toda iluminada como una cintilla de brillantes, emocionados de ver por fin luces de noche, después de haber pasado varios años casi a oscuras por el temor de los bombardeos.

La euforia se apoderó de nosotros y bailábamos y nos abrazábamos fraternamente. Mientras se tramitaba el papeleo para desembarcar llegaban a cubierta cestos llenos de frutas tropicales como para curar el escorbuto sí hubiéramos tenido. Eran obsequios del público desconocido que nos esperaba y nos daba así la bienvenida. Por cierto, que lo que más me llamó la atención fueron unos frutos redondos y blancos que resultaron ser naranjas dulcísimas y ya peladas (la llaman chinas) con máquinas especiales que los vendedores tenían y utilizaban diestramente.

Ya en tierra una compatriota la preguntó a un guardia: «Y ahora ¿a donde nos llevan?», y al saber que podíamos hacer lo que nos viniera en gana, bien fuera ir a unos galpones mientras buscábamos algo mejor (¡pero con toda LIBERTAD!) o, si teníamos dinero, acomodarnos en una fonda. Un grupo de nosotros nos fuimos a una fonda regentada por una Sra. italiana exuberantemente expresiva y gran cocinera la cual nos abrumó con comidas que nos resultaban pantagruélicas después de la dieta pasada. Y es que por un dólar diario no nos faltaban langostas, lomo, pollos, guineas, pasta con abundante salsa y sobre todo unas rodajas de piña tan dulce que parecían rociadas de azúcar.

Luis se presentó en el Ministerio de Educación y días después conseguía unas clases en la Normal de San Cristóbal, pueblo aspirante a ciudad capital por ser la tierra chica del Presidente Trujillo, situado a treinta kms. de la capital y que hubiera sido un paraíso para nosotros de no haber tenido serpientes. ¡El (p. 63) paludismo! Allí no había ningún doctor Gabaldón ya que el mosquito anopheles vivía y se reproducía feliz y en cantidad en los pastos húmedos y extensos de la dehesa del «Benefactor», como así era llamado el mandamás de la Isla, Trujillo.

Durante dos meses vivimos en una habitación en la fonda de la «Filomena», una negra cincuentona con un corazón más blanco que la leche, suponiendo que ese color lo tienen los negros bondadosos, según la novela de Alberto Insúa «El negro que tenía el alma blanca».

Luego alquilamos una quintica (casita) y los primeros muebles los hizo Luís con cajones vacíos ya que nuestro «modus vivendi» era muy modesto. El pueblo dominicano es muy bondadoso y amable pero nunca tienen un «chele» (centavo) porque viven al día y gastan más de lo que ingresan. La mayoría de los empleados del gobierno (en aquellos tiempos) tenían adelantados por lo menos dos meses de su sueldo (el préstamo con interés era negocio del Jefazo) para tener ese dinero en mano si los botaban, cosa que no sorprendía a nadie. Hasta los Senadores y Diputados cuando iban a sus puestos miraban primero al portero para ver si con un movimiento de cabeza les indicaba que podían pasar. Si la movía negativamente se volvían para su casa pues era el modo de expresarles que estaban destituidos y regresaban al hogar a esperar los acontecimientos.

[...] Una mañana al ir Luis a clase le dijo el Director que le habían citado a la jefatura civil. Se presenta y después de hacerle esperar bastante tiempo el empleado le acusa de ingratitud, de haber hablado mal de las autoridades diciendo que la Isla estaba regentada por negros y otras muchas tonterías que nunca habían pasado por nuestra cabeza. (Luego supimos que todo provenía de una denuncia cursada por un alumno «pesado» a quien Luis había reprobado). En fin que de la noche a la mañana nos vemos destituidos de nuestros cargos de profesores (sin sueldo adelantado y sin prestaciones) y con la preocupación de males mayores. [...]

(p. 66) [...] Los funcionarios del gobierno con los que antes nos saludábamos volteaban la cabeza para no hacerlo al cruzarse con nosotros, por caer en desgracia ellos también. La única persona que, a voz en grito, salió en nuestra defensa fue la negra Filomena la cual despotricó contra Trujillo por la injusticia. (Ella podía permitirse esa libertad pues en tiempos lejanos hasta le había dado qué comer). La estancia en el pueblo se nos hacía insoportable, así que mal vendimos los muebles y nos trasladamos a la capital. Yo, sin saberlo Luis, escribí a la esposa de Trujillo (era española) contándole lo que había sucedido.

Ya en Santo Domingo (entonces se llamaba Ciudad Trujillo) Luis comenzó a hacer gestiones para salir de la Isla. Hizo contactos con los cuáqueros, rama derivada del protestantismo que, siendo tan puritana, había sin embargo ayudado mucho a los republicanos, demostrando que el amor al prójimo no tiene política.

Había escrito a Loperena, entonces director del Colegio América en Caracas, Venezuela, y le había prometido a Luis una clase de Maestro (para empezar) con el sueldo, fabuloso entonces para nosotros, de Bs 450.00. Los cuáqueros prometieron a Luis pagarnos el pasaje del avión. Entre tanto habíamos recibido (caso inaudito) carta de la primera Dama comunicándonos que habíamos sido repuestos en nuestros cargos. Decidimos no aceptar, siendo así que los mismos compatriotas nos aconsejaban que nos fuéramos pues esa rectificación, casi única en los anales de la Isla, nos dejaba en una situación privilegiada.

La dueña de la casa de huéspedes donde vivíamos era republicana para baldón nuestro, pero lo que era resultó ser una alcahueta, ladrona, espía del régimen y vividora. Afortunadamente no recuerdo ni su nombre ni el de su marido el cual venía muchas veces del hospital donde trabajaba más gordo de lo natural por venir envuelto (p. 67) debajo de la camisa, en una sábana o toalla robada (nuevecita para poder venderla).

Ella era muy amable y me tenía embaucada con sus cariños a mis hijos. Sus piernas estaban llenas de pústulas, decía que por rascadas de picaduras de mosquito, pero después he pensado que algo más debía de tener pues solo del contacto con ella mis hijos tuvieron una infección que hubo que curarla con sulfa.

Lo de alcahueta lo digo porque todas las mañanas esperaba la salida de un doctor español casado que venía a «dormir» con la querida, para cobrarle los dos pesos de su expansión.

No nos atrevimos a denunciar el robo al saber, por el mismo Dr., que ella era confidente de la policía y nuestra situación estaba de un equilibrio tan inestable que un empujoncito de ella nos podía hundir en el abismo.

No conseguimos plaza en los aviones que venían de paso para Venezuela atestados con motivo de los juegos de Basevall del Caribe. Ante

la esperanza de obtener aunque sea un puestecito, fuimos el 27 de Septiembre de 1944 (fecha de suerte para Luis) al Aeropuerto. Ya estaba dispuesta a salir yo sola con Nando, que tenía nueve meses y estaba con fiebre, cuando llamaron por el altavoz a Luis. Con temor de para que sería supimos la buena nueva de que había puesto para él también en el avión. Aún con la incertidumbre del futuro que nos esperaba... Qué felices hicimos el viaje, con solo cincuenta dólares prestados en el bolsillo!¹⁵

(p. 68) ¡VENEZUELA!

[...] Siguiendo a Colón salimos de «La Hispaniola» para llegar a la «Tierra de gracia». Ya la primera impresión nos resultó acogedora. Porque el aeropuerto estaba lleno de carteles que ostentaban el apellido de mi marido que parecían darnos la bienvenida. Eran de propaganda a favor de una candidata a Reina a presidir los Juegos del Caribe. Años después la conocimos personalmente conservando la belleza y simpatía que le habían hecho triunfar con el voto del proletariado, venciendo a la contraria, preferida por la clase bien.

Nuestro retraso en llegar dio como resultado que la vacante ofrecida a Luis ya había sido cubierta desde el 16 de septiembre, pero Loperena llevó a mi marido al Ministerio de Educación donde pronto le ofrecieron unas clases para un Liceo, en Valencia.

Recién llegados, nuestro buen amigo Gabriel nos trajo a la modesta fonda donde estábamos alojados, al doctor Gómez Malaret, para aten-

¹⁵ El caso del profesor Leal no fue único. Tal como afirma J. Ignacio Cruz «La contribución de los exiliados en el desarrollo de las instituciones educativas dominicanas fue amplia y fecunda, pero no fue duradera. Lamentablemente para la sociedad dominicana, las condiciones sociales y políticas del régimen trujillista impidieron que un significativo colectivo de republicanos se asentara definitivamente en la isla. A diferencia de lo que ocurrió en México, la República Dominicana debido a la miopía política de su dirigente, general Trujillo, no supo aprovechar el caudal humano que representaban los exiliados españoles para vivificar y desarrollar los sectores productivos y el sistema escolar. El exilio republicano en la República Dominicana no presenta, por tanto, un balance demasiado positivo. Pero tuvo un epílogo que le hizo adquirir un matiz amargo. La inquina del general Trujillo alcanzó con saña a algunos exiliados. Tres de ellos, Jesús de Galíndez, José Almoína y Alfredo Pereña fueron secuestrados y ejecutados por orden del dictador dominicano, en un atroz acto de venganza. Precisamente, los dos primeros habían sido profesores durante su estancia en la República Dominicana» (J. Ignacio Cruz, «Los profesores españoles exiliados en Santo Domingo», *Cuadernos Republicanos* 14 (1993): 116).

der a nuestro hijo de la bronquitis que «importaba». Al nombrar a este doctor lo hago con la admiración, amor y respeto que se merece por lo bien que se portó siempre con los exiliados españoles. Él sabía lo que eso representaba pues también lo había sido en la época de Gómez¹⁶ viviendo en España donde se casó con una bella valenciana. ¡Quien iba a decirnos que pasados unos años morirían los dos en el mismo día! Supongo que si sus almas se han encontrado en alguna Galaxia podrán seguir intercambiando ideas afines.

Nos trasladamos a Valencia donde un español, Ramos, nos cedió para vivir la mitad de la quinta, donde él vivía solo.

Recién llegados a Caracas escribí al hogar vasco en mi condición de tal para ver si nos podían encontrar trabajo y cual sería nuestra sorpresa cuando recibimos una carta firmada por mi primo (p. 69) Ricardo Leizahola¹⁷ que deseaba verme. Vine a Caracas y me ofreció trabajo como administradora de un hotel que había tomado en traspaso y no podía atender debido a su ocupación profesional.

Luis y yo (siempre de acuerdo para todas las decisiones trascendentales) convinimos en aceptar el ofrecimiento por dos razones: Una el deseo de que mi hijo siguiera atendido por Gómez Malaret y la segunda el deseo de llegar a vivir en Caracas porque el clima nos resultaba paradisíaco. Así que acepté ser patrona de Hotel yo que ni siquiera sabía manejar un hogar. Pero me adapté a las circunstancias y mi primo pudo cubrir los gastos, por lo menos. He sabido después que la época de mi administración fue cuando los huéspedes estuvieron mejor atendidos, ya que dado mi carácter los consideraba a todos como una gran familia y no economizaba en alimentos. Todos eran vascos, había jugadores de fútbol, ingenieros, constructores marinos, etc. y, para una vez que por variar acepté a una pareja de artistas colombianos, se fueron dejando dos meses de deuda y yo, agradecida a su marcha, no quise ni aceptar de ella una sortija que me quería dejar en prenda de sus buenas intenciones para pagar.

A este hotel iba con frecuencia el Dr. Aranguren, cirujano ya famoso donde hacía tertulia con otros vascos mientras esperaba la salida de sus hijos de un colegio cercano. Sin darle importancia y en la habitación

¹⁶ Juan Vicente Gómez, presidente del 1931 al 1936.

¹⁷ Hermano del Lehendakari. Fundador del Centro Vasco de Caracas. Editor.

del hotel extirpó a Luis una fístula ciega que se le había formado antes de salir de la República Dominicana. Porqué a él también le atacó la fiebre palúdica y al ponerle una inyección un practicante desaliñado se le infectó por lo cual tuvo que soportar curas dolorosas aún sabiendo que con una penicilina se hubiera curado en 24 horas. Pero allá estos antibióticos estaban reservados, en aquellos tiempos, sólo para el ejército.

Recién llegado a Valencia le dio el paludismo otra vez y ese (p. 70) lo tuvo desesperado no tanto por la enfermedad sino porque ello le impedía ir a dar sus clases recién comenzadas. Le recomendaron como especialista en enfermedades tropicales al Dr. Félix Pifano el cual se interesó mucho en el caso de Luis ya que en Venezuela ese mal estaba erradicado. Dicho profesional resultó tan humano como el Dr. Gómez Malaret; fue más que doctor, un amigo y siempre recurrimos a ellos cuando nos fueron imprescindibles.

Instalada ya en Caracas con mis dos hijos todos los fines de semana venía Luis a vernos y hay que reconocer que el viaje en aquellos tiempos no era muy agradable. Seis horas para venir y otras seis para ir, bien fuera en tren o en autobús le suponían medio día de sacrificio.

Recuerdo que cuando fuimos a Valencia en tren nos resultó hasta divertido pues parecía de juguete al lado de los europeos. Pero la máquina tuvo fuerza suficiente para pasar sobre un pobre burro y los paisajes de Venezuela que contemplábamos por primera vez nos hicieron admirarla para siempre.

Al terminar el curso aprovechó Luis las vacaciones para gestionar en Caracas el conseguir clases que le permitieran radicar en la capital. Consiguió horas desperdigadas en distintos planteles privados y también en el Liceo Fermín Toro (oficial). [...]

(p. 73) Luis daba clase en el Colegio América (estaba de director el profesor Virgili) obtuvimos cupo para Marisa y Nando donde siguieron con su primaria y becados además.¹⁸ Luis siempre teniendo que despla-

¹⁸ El Colegio América fue patrocinado el 1939 por un grupo de familias de la burguesía venezolana. Inicialmente la mayoría de profesores procedían del exilio republicano español, entre ellos: Josep Virgili, Maria Gili, Jesús Abadías, Alegría Campuzano, Harmonía Dalmau de Campuzano, José Pellisa, Miguel Renom, Tomàs Batrolí, Marc-Aureli Vila, Josep Vandelló, Ramon Torroja, Nurria Torroja, etc. El primer director fue Gabriel Loperena, amigo de Luís Leal.

zarse de un Colegio a otro y además cursaba Filosofía en la Universidad Central para obtener un Título superior venezolano, trabajaba excesivamente. [...] (p. 74) Al crearse el Liceo Luis Ezpelezía y ser nombrado Director el competente Luis Echezuría, este solicitó del Ministerio que adscribieran a Luis con el nuevo personal ya que le había conocido en el Colegio América y le consideraba valioso para la enseñanza. Allí fue nombrado profesor de tiempo completo y eso le permitió renunciar a clases en el Instituto Escuela Florida¹⁹ donde, por no tener carro, se le hacía penoso ir.

[...] Después de dos años en San Bernardino ¡nueva mudanza! Esta vez a El Conde para estar cerca de un Colegio donde Luis acababa de aceptar el cargo de Director. Para consagrarse totalmente a él renunció a todos los demás planteles en los que daba clases y hasta a sus estudios universitarios, después de haber aprobado los dos primeros años de Filosofía con brillantes notas. [...] Cuando iba a finalizar el contrato de trabajo Luis quiso saber con alguna anticipación si le iba a ser renovado para, en caso contrario, buscar nuevo trabajo. Se lo dijeron tan a última hora, que no continuaría como Director, que ello dio lugar a corroborar mi otro slogan de que «cuando una puerta se cierra otra se abre».

Él se había acreditado como profesor y director habiendo aportado (p. 75) al colegio buenos profesores y aumentado la matrícula en un 25% en número de alumnos. Pero la hija del dueño del Colegio regresó de España, a última hora, y quiso hacerse cargo de la dirección del Colegio.

Ello motivó que iniciáramos un nuevo rumbo a nuestras vidas. Porque Luis, que tenía carisma para dirigir más que para obedecer, se dio el gusto a su vocación plenamente. Decidió poner un Colegio donde aplicar sus teorías pedagógicas, sin más trabas que las impuestas por el medio y el Ministro de Educación. Gracias a Esperanza supimos de una quinta desalquilada bastante grande y la alquilamos, juzgándonos el todo por el todo. Nueva mudanza para economizar gastos

¹⁹ Creado el 1940 por Bartomeu Oliver, estaba guiado por las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza y los principios de la Escuela Activa. Igual que otros colegios dirigidos por maestros republicanos exiliados en La Florida trabajaron Dolors Jordana, esposa de Bartomeu Oliver, Domingo Casanovas, August Pi Sunyer, Pere Grases, Marçal Pascuchi, Joan Campà, Clotilde Chacón, etc.

apañándonos como pudimos en un rincón después de hacer obras de adaptación.²⁰

¡COLEGIO LEAL! (p. 76)

La ilusión, el entusiasmo, la celebración de todos al iniciar esta nueva etapa de nuestra vida es inenarrable. La fidelidad y el afecto demostrado por los alumnos de Luis le hace pensar solamente en no defraudarles en su deseo de cambiar los cánones pedagógicos estrictos por otros que imponen los tiempos modernos.

Y las frases «echarle pichón» y «manos a la obra», tan de moda posteriormente en boca de dos Presidentes de la República, las llevamos a la práctica todos en aquellos años, a partir del 1953.

Para demostrar la verdad de lo que afirmo, nada mejor que copiar al pie de la letra un trabajo hecho por una alumna explicando a los compañeros el origen de la fundación del Colegio. (Hoy ésta que fue alumna tiene un cargo relevante en la Universidad y su nombre, por qué no decirlo, es Amaya Llebot Casalis).

«Estoy segura de que los nuevos alumnos del colegio, al ver a los más antiguos tan orgullosos del mismo se han preguntado más de una vez: ¿Cómo, cuándo y por qué se fundó el colegio? ¿Cuál es su historia, que intención tuvo su fundador al crearlo? ¿Por qué estos muchachos que están en él desde el primer día lo aman tanto? Puesto que formo parte de este grupo inicial y quiero a mi colegio como si fuera un poquitín mío, voy a intentar explicar la historia del Colegio y la de nuestra compenetración con su Director.

Muchos de nosotros venimos estudiando bajo la dirección del profesor Leal desde quinto grado; algunos desde antes ya que fueron sus alumnos en el Colegio América. Yo puedo recordar ahora —y eso que a

²⁰ Sobre la actuación de los profesores republicanos exiliados en Venezuela, escribimos: «Algunos de ellos y ellas procurarán mantener la fidelidad pedagógica esforzándose en inculcar sus ideales educativos, fruto de las opciones políticas concretas. Se esforzarán para que los ideales de educación en libertad y la tolerancia se practiquen a lo largo de los diversos signos ideológicos y políticos de los gobiernos de Venezuela que oscilaron entre la democracia y la dictadura, con dos golpes de estado de por medio, trabajarán para que los aprendizajes sean activos y respondan a las propuestas del movimiento de la Escuela Nueva, etc.». Cf. Marquès Sureda-Martín Frechilla, *La labor educativa*, 216.

veces me parece que todo está muy lejos— el primer curso que en el colegio Caobos tuvimos al Profesor en la dirección. Y puedo recordar también con cuanto asombro y disgusto supimos muchos, dos cursos después, que nuestro Director se separaba del plantel. Fue más o menos el día 27 de julio de 1953. Me parece que esa fecha es la (p. 77) que sirve para decir: en ese día se fundó el colegio «LEAL». ¿Que todavía no existía materialmente hablando? Claro está. Pero ¿verdad, Profesor, que en ese momento pensó Ud. ya en que iba a realizarse su sueño de tener un colegio propio, organizado y dirigido por Ud., algo así como un hijo, parte de usted mismo?

Sigo recordando. Ya está la idea del Colegio en marcha, ya muchos de sus antiguos alumnos se le acercan —al Profesor— rogándole que se decida. Ahí empiezan las dificultades y los trabajos. Surge el primer gran problema: ¿Donde instalarse? El tiempo apremia. Calle arriba, calle abajo; al Este, al Centro, El Rosal, Las Mercedes, San Bernardino. Hasta que un día su hermana Esperanza encuentra algo: una casa al Sur 21, una de las que hoy ocupamos. Dos semanas después se obtiene la otra. ¡Vaya, las cosas no están saliendo tan mal! No, por favor, no se ilusionen; ahora es que falta ¿Y los Profesores? ¿Y el material escolar? ¿Y —no se ofenda Profesor— el dinero?

Ya estamos lanzados. Digo estamos, porque muchos de sus antiguos alumnos, estábamos también en plan de combate: «Mami que a mi no me inscriban en otro lugar; mira que el Profesor va abrir un nuevo Colegio...». Repito: nos lanzamos a buscar Profesores; ya los tenemos, dispuestos a hacer sacrificios para que el sueño de un pedagogo se haga realidad. Todos hallan tiempo, todos ponen su parte de entusiasmo. Pero comienza el material a faltar y estamos a principios de septiembre. Todo ha de estar listo para el 15 de este mes. ¿Qué hacer? En carro, en autobús, caminando, a recorrer Caracas otra vez, como antes en busca de casa, ahora en busca de muebles, de materiales, de créditos. El 5 de agosto se había abierto las inscripciones. Para sorpresa del Profesor y de su Sra. la inmensa mayoría de sus alumnos seguían siendo “fieles” a su Director y venían a inscribirse. Todas se conocen, todos se saludan con un «Tú también» que expresa entusiasmo y alegría.

(p. 78) Ha llegado el 15 de septiembre de 1953. Se han superado los obstáculos. Las dos casitas están llenas de una muchachada alborota-

dora que se saluda con emoción. ¡Si casi todos se conocen, si son viejos compañeros, si las casas han quedado bellísimas, los Profesores rebosan de amabilidad (es el primer día, no lo olvidemos) y todo está (¿lo digo?)... la CÁTEDRA!.

Ha llegado el día 15 y el colegio comienza sus clases. Primaria ocupa una de las casas, junto con la Dirección y la secretaría que corre a cargo de la Sra. Leal «Fiel». Bachillerato ocupa la otra casa. Allí, los profesores: Echezuría, Totesaut, Silvia Jaimes, Fernández, Bruzual, Arias, Ventura Gómez y un etc. que incluye a los varios y tan queridos y competentes como los primeros, se hicieron cargo de nosotros y ayudaron al profesor con todo entusiasmo.

Y no es extraño que no cite al grupo de Profesores de Primaria: yo llegué al Colegio a empezar mi primer año de bachillerato y, naturalmente, poco recuerdo de la organización de Primaria ni de sus Profesores y alumnos.²¹

En este primer año de actividades fueron elegidas las primeras Reinas del colegio: Martha Elena Montsant por Bachillerato y Celina García por Primaria. Estudiamos bastante, tuvimos algunas fiestas además de la Coronación de las Reinas, y al terminar el curso nos sentimos un poco colaboradores del Profesor. Tal vez era vanidad, y en lo único que colaboramos fue en crearle problemas. Como sea, aquel primer curso es uno de los más gratos en nuestro recuerdo.

Tras las vacaciones de 1954 —que, como todas, fueron cortas y pasaron rápidamente— nos hallamos en el 2.º año del Colegio. Muchas imperfecciones se corrigieron en él, muchas nuevas actividades se crearon: un Cuarto Año de bachillerato, que no existía anteriormente, inició y terminó su curso, pasando a ser la primera promoción del Colegio. Se fueron en 1955, pero ligados siempre al colegio por recuerdos y cariño (p. 79) no pasa día sin que varios de ellos nos acompañen en los patios y salones. También tuvimos un equipo de Volley-Ball ¡Y qué equipo! Arrasó con los premios de competencias con otros colegios y adornó la Dirección con Copas y medallas.

²¹ En el Colegio Leal inicialmente ejercieron profesores republicanos exiliados, entre ellos, además de Pilar Munárriz, su esposa, Esperanza Leal, su hermana, Adolfo Fernández, Visitación Jiménez, Paula Mateo, Begoña Larrañaga, etc.

Sus triunfos se comentaron en la Prensa y en otros Planteles y seguro que hasta se envidiaron un poquito. Y nos dieron motivos para fiestas, presididas por las Reinas de este año. Mireya Seijo de bachillerato y Mónica Arroyo de primaria. Fue, además, Mireya, la capitana del equipo de Volley-Ball juvenil. Aun gozamos de otra satisfacción más: nuestra compañera Garbiñe Echevarria, fue electa Reina de un torneo con otros colegios.

Esta es la historia de nuestro Colegio, que inicia su tercer año de labores. Tenemos buenos maestros que nos guían, un grupo de ex-alumnos que nos apoyan y estiman, reina entre nosotros el compañerismo y nuestro Director parece satisfecho de la obra que en nosotros y por nosotros está realizando. Nos queda entonces ser “fieles” hasta el fin y hacer honor a nuestro querido, inolvidable Colegio».

[...] Luis dio clases de Geografía, Historia, Francés, y de todo un poco cuando tenía que suplir la falta de algún profesor. Yo, a su vera, le ayudé en todo lo que mis facultades me lo permitieron teniendo que hacer el primer año hasta la comida para unos doce niños seminternos ya que el servicio aún en aquellos tiempos era escaso. Vivíamos en el propio Colegio para economizar gastos.

(p. 80) Luis se decidió a aprender a manejar con el fin de poder hacer excursiones al Litoral, los fines de semana, para reparar fuerzas y almacenar salud. Luego nos mudamos a un apartamento en un edificio contiguo al Colegio, y así seguimos con nuestra más o menos rutina hasta diciembre del 57 en que acometimos la aventura de ir a conocer Canaima en vísperas del GRAN GOLPE del 23 de enero de 1958.²² [...]

(p. 84) ¡EL VEINTITRÉS DE ENERO! SEGUIMOS INFORMANDO

[.....] El Colegio estaba a una cuadra de la sede de la temida Seguridad Nacional por delante de la cual pocos se atrevían a pasar. El 23 de enero de 1958, después de ver por el aire «La vaca sagrada» o sea el avión que se llevaba a Pérez Jiménez, el pueblo jubiloso se echó a la calle y toda la mañana desfilaron por delante de nosotros todas las cla-

²² Se refiere al golpe de estado que puso fin a la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez.

ses sociales para festejar el acontecimiento, abrazándose unos a otros y queriendo presenciar la caída de la «Bastilla» y la salida de los presos políticos que en ella se encontraban.

Tuvimos nuestra parte de emoción y susto. Porque una de las veces se refugió en la quinta un joven haciéndonos ver que era preso político y lo recibimos con todos los honores. Pero luego sospechamos que no debía ser un preso, sino un empleado de oficina que había podido escabullirse y respiramos cuando en un momento de tranquilidad en la calle pudimos verlo abandonar la casa.

Cuando el ejército decidió asaltar el edificio nos recomendaron (p. 85) (Luis estaba todo el rato en la puerta vigilante) que nos retiráramos al fondo de la casa pues habría tiroteos. En efecto, oímos algunos disparos y sentimos que estaban trepando por la fachada de la quinta unos asaltantes. Luis les abrió la puerta ya que decían que en la terraza estaban disparando Pérez Jimenistas. Resultó que era el eco lo que lo hacía parecer. En el grupo venía un estudiante que reconoció a mi marido y respondió por él. Menos mal porque uno de ellos al abrir yo el escaparate agarró con disimulo mi cartera y Luis le reprobó el acto preguntándole que si era revolucionario o ladrón. Al marcharse (con una botella de whisky que les regalé después de echarse unos tragos directos del envase) empezaban a entrar otros en avalancha, creyendo podían saquear como ya lo habían hecho en la Avenida México. Les impresionó la presencia de «Trueno» ladrando y enseñando sus agudos colmillos que Nando a duras penas podía contener sujetándolo del collar. También tengo la estampa grabada de Marisa agarrando a uno de ellos, que se iba a meter en su cuarto, y que tenía manchas de sangre en la camisa y diciéndole furiosa que allí no tenía nada que hacer. Y él mansito la obedeció mientras que a mi me había dicho momentos antes «¡vieja cállate!». (¡Oh poder de la juventud y de la belleza!).

Así como en la mañana ese 23 de enero había sido eufórico, lleno de alegría, con aquel desfile de entusiastas y curiosos que daban colorido a la calle, por la tarde cambió el aspecto viéndose el lumpen que con cabillas y cuchillos rompían carros y quemaban muebles y colchones, sacados de casas de huéspedes que se sospechaba habían albergado a gente de la Seguridad Nacional. Algunas personas que habían estacionado sus carros en calles adyacentes los encontraron quemados, a

causa del desahogo de las masas, ya incontenibles a última hora. En la noche todo quedó tranquilo y al cabo de unos días reanudamos clases, al principio un poco alborotadas a causa de que todos querían, (p. 86) como es lógico, comentar los acontecimientos vividos por cada uno. Los profesores se abrazaban emocionados y contentos ya que la mayoría eran demócratas que por sus ideas habían sido relegados de sus puestos oficiales y habían encontrado en nuestro colegio la acogida que, dados sus méritos pedagógicos, se merecían. [...]

Terminamos el curso con la satisfacción de graduar de bachilleres en Ciencias y Humanidades a los alumnos que habían comenzado el primer año con nosotros. [...] (p. 87) Cuando se iban a reanudar las clases en septiembre comenzaron nuestros problemas. La mayoría de los profesores tuvieron que dejarnos para colaborar con el nuevo gobierno en puestos claves y de confianza. Muchos alumnos se inscribieron en Liceos oficiales, que se abrieron aquel año, y el carácter gratuito ahorrraba a los padres el dispendio de un Colegio de pago. En fin que tuvimos que reducirnos y nos quedamos con primaria y tres años de bachillerato (Ciclo básico).

Los años posteriores fueron de cuesta abajo para el Colegio porque teníamos un contingente de alumnos que vivían en la urbanización El Conde, la cual se mandó demoler con el fin de construir luego el Parque Central. Muchas familias se trasladaron al Este de Caracas y allí encontraron Colegios más cercanos al nuevo hogar. Así que nos quedaron solo los alumnos suficientes, justo para cubrir los gastos del Colegio y para cubrir los nuestros. Luis daba clases en el Andrés Bello y en el Instituto Pedagógico, en horas que podía ausentarse. [...]

(p. 89) Nuestros tres hijos tuvieron oportunidades de ayudarnos en el Colegio y demostraron aptitudes pedagógicas, pero ninguno estuvo dispuesto a seguir nuestros pasos en la enseñanza. Decían que nos habían visto a los dos muy sacrificados, trabajando hasta los domingos, mientras los demás tenían sus días de vacación y descanso y ellos deseaban gozar un poco de la vida. Lo que no se daban cuenta es que Luis y yo éramos felices con nuestro trabajo para el que teníamos verdadera vocación. [...]

(p. 92) Y AQUÍ DOY FIN A MIS MEMORIAS, CON LA MUERTE DE MI OTRO «YO»

Año 1973 comienza nuestra cuesta abajo con el Colegio y en nuestra vida. El Presidente de la república²³ emite para el 1 de mayo un decreto de avances sociales muy importantes pero que a nosotros nos llevan a la debacle. Se ordena aumentar los sueldos en una escala proporcionada que a nosotros nos representa el 25% más en los gastos del colegio. Al mismo tiempo nos prohíben aumentar las pensiones que pagan los alumnos. Estas eran tan modestas que los gastos igualaban a los ingresos desde hacía mucho tiempo. Habíamos tenido años de déficit, pero el éxito alcanzado por los alumnos en el concurso de Televisión «Aquí Oscar, competencia de Juventud» donde tanto los de primaria como los de secundaria habían salido campeones, sirvió para que nos aumentara la matrícula, lo cual demuestra que la juventud sí quiere estudiar. Gracias a esto y a que Luis y yo percibíamos una cantidad mínima de sueldo (menor de la de algunos de los Profesores y nosotros nos defendíamos, pero... ¿qué íbamos a hacer ahora?).

Luis tan cumplidor de la ley, se llena de preocupaciones. Si bien los mismos profesores, capitaneados por Oche le dicen que ellos no exigen nada por el momento, en espera de que el Ministerio de Educación pensione a los Colegios, la preocupación de mi marido no le deja dormir. Le sube la tensión de modo que le afecta el glaucoma de sus ojos y de repente se encuentra ciego.

De acuerdo nuestros hijos con el abogado del Colegio se hace una reunión con el personal y se aprueba la propuesta de hacerse cargo del Colegio y administrarse ellos mismos en espera de la prometida subvención, y Luis queda libre para atender a su precaria salud, conmigo de enfermera, naturalmente. Luis tenía 71 años. Luis tenía una modesta jubilación por sus clases en Liceos oficiales y con ella nos defendíamos.

(p. 93) Al año de esta situación y dándonos cuenta que la ociosidad le perjudica en su ánimo aceptamos la solicitud de ir de vez en cuando por el Colegio, ya que Luis aunque sea de palabra puede asesorar al personal que se lo solicite, y yo me hago cargo de la biblioteca, que está sin ordenar ni clasificar, y así percibo un modesto sueldo que ayuda

²³ Rafael Caldera (1969-1974)

para la compra de las medicinas bastante costosas. Porque por culpa de la falta de vista Luis un día cae por una escalera y se aplasta dos vértebras de la columna que le obligan a usar un corsé molesto unos cuantos meses.

Y así se desliza nuestra vida hasta que en diciembre del 75 con motivo de un, al parecer, simple catarro mal curado le hacen una radiografía y aparece algo en el pulmón. El doctor, con la esperanza de que el tumor descubierto pueda extirparse, decide operarlo. ¡Nada puede ya hacerse! Cáncer invasivo del pulmón ¿A que seguir contando más calamidades que renuevan mi tristeza con estos amargos recuerdos?

El 14 de abril, fecha que como buen republicano le había gustado siempre celebrar y coincidiendo ese año con el miércoles de Semana Santa, su corazón dejó de latir. Como todo el mundo estaba de vacaciones fueron pocas las personas que se enteraron de su deceso, así que lo enterramos discretamente, como, de todos modos, a él le hubiera gustado. [...]

(p. 100) [...] Y para terminar con un broche de oro sobre vuestro querido padre y abuelo en cuyo honor y homenaje he mal escrito estas memorias voy a copiar lo que, al año de su muerte, publicó en el *Nacional* un profesor, abogado y periodista muy destacado en Venezuela y que, como había dado clases en nuestro Colegio, podía escribir sobre él con conocimiento de causa.

EL PROFESOR LEAL

«Ahora se cumple un año de la muerte de este hombre ocurrida con el mismo silencio y la austeridad con que vivió. Silencio creador, el suyo. Como que dedicó su vida, bastante prolongada, a la educación de los jóvenes. Llegó a Venezuela, con doña Pilar, su inseparable compañera, hace muchos años, aventado por la tragedia de España, que siempre llevó en lo más hondo de su entraña, y de la que nunca se repuso. Aquí pudo hacer fortuna, en una época en la que la enseñanza se hizo negocio lucrativo. El prefirió cumplir su labor, en su Colegio LEAL, sin ir más allá de lo que él mismo personalmente podía atender, vigilar, supervisar... Aunque le produjese menos dinero. En compensación, mejores frutos en el logro de una educación esmerada, de una enseñanza

más exigente, de una formación más sólida... Y de paso, inevitablemente, la inestimable dicha de saberse vivo en el recuerdo de muchos jóvenes, de muchos profesionales que alguna vez pasaron por sus manos, en las aulas de su pequeño colegio.

Venezuela está en deuda con este hombre.

Alexis Márquez Rodríguez».

Solo me queda decir por mi parte: la deuda está saldada con este bello panegírico.

(p. 101) COLOFÓN

Entre sus escritos encuentro, de 1971, la siguiente alocución, que transcribo, dirigida a los alumnos del Liceo Andrés Bello y que lo considero como un TESTAMENTO A LA JUVENTUD VENEZOLANA, en la que están incluidos hijos y nietos:

«Queridos bachilleres.

He sido designado para dirigiros la palabra en este acto de graduación. Y en verdad que “en mi vida me he visto en tal aprieto” como dijera el poeta.

Que ¿por qué?

Fácil es de comprender que a mis años dirigirme a vosotros en este solemne acto, jóvenes bachilleres, no es empresa sencilla.

Vosotros sois la juventud, el optimismo, la esperanza de un mundo mejor, el porvenir, el mañana...

Yo, por el contrario, salta a la vista, soy el presente cargado del ayer, del pasado, del recuerdo y del olvido.

Entre vosotros y yo está todo este violento y tenebroso siglo veinte que ya marcha velozmente a su fin.

Cada uno de vosotros va a emprender una nueva etapa, un nuevo camino en el hacer de vuestras vidas.

Dejadme que os recuerde aquellos versos del gran poeta Antonio Machado:

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar...

Y eso es lo que os pido: Abrid con firmeza, con tesón, con entusiasmo vuestro camino al andar y pensad que esos caminos vuestros son los caminos de la Patria, de Venezuela, de esta tierra de Gracia, en la que yo encontré el calor que buscaba y la Libertad por la que en mi juventud luché al otro lado del Atlántico.

Sed fieles, leales a vuestros ideales, pero sed tolerantes.

No olvidéis que Moral y Luces siguen siendo nuestras primeras necesidades... Luchad por la fraternidad y la libertad de los hombres en la dignidad de una Venezuela mejor y de un mundo de todos.

QUE DIOS OS BENDIGA.

Gracias».

Nota sobre el autor

SALOMÓ MARQUÉS SUREDA es actualmente profesor jubilado de Historia de la Educación en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Fue presidente de la Societat d'història de la Educació dels Països de Llengua Catalana desde el 2002 al 2015 ,y es miembro del Consell Científic del Museu Memorial de l'Exili (MUME) de La Jonquera. Su principal campo de investigación en las últimas décadas se ha centrado en la escuela republicana i franquista en Cataluña. De manera especial en el estudio de la depuración y exilio del magisterio primario.

Es autor de artículos publicados en revistas especializadas nacionales y extranjeras, así como de libros científicos y de divulgación. También ha colaborado en programas de radio, televisión y actividades de asesora-

miento sobre temas relacionados con el exilio del magisterio, la Segunda República y la dictadura franquista. De entre sus publicaciones destacan: *L'exili dels mestres (1939-1975)*, Girona, Universitat de Girona, 1995; *L'escola pública durant el franquisme. La província de Girona (1939-1955)*, Barcelona, PPU, Barcelona, 1992; *Martí Rouret, mestre, republicà i català*, Ajuntament de l'Escala, 2001, existe una edición por El Colegio de Jalisco, en Guadalajara (Jalisco, México); *Los hermanos Bargés Barba maestros renovadores en Cataluña y México*, El Colegio de Jalisco-Generalitat de Catalunya, Zapopan, Jalisco, 2004; *Els mestres de la República*, Ara Llibres, Barcelona, 2006, en colaboración con Raimon Portell; *El magisteri gironí d'Esquerra a l'exili del 1939*, Fundació Josep Irla, Barcelona, 2009; *Educación republicana en Cataluña y Torreón*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Jalisco (México), 2011; y *Miquel Santaló i Parvorell, professor i polític republicà*, Pagès Editors, 2015.

REFERENCIAS

- Calle, Emilio y Ada Simón. *Los barcos del exilio*. Madrid: Oberon, 2005.
- Cruz, Ignacio. «Los profesores españoles exiliados en Santo Domingo», *Cuadernos Republicanos* 14 (1993): 107-116.
- Juhera i Cals, Miquel, *La Inspecció d'Ensenyament des dels seus orígens a la Segona República*. Edición privada ciclostilada.
- Marquès Sureda, Salomó-Juan José Martín Frechilla. *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 2002.
- Puigbert, Joan. *La Normal de Girona i el magisteri públic (1914-1936)*. Girona: Universitat de Girona, 1994.

LA ALTERIDAD INDÍGENA EN LOS LIBROS DE LECTURA DE ARGENTINA (CA. 1885-1940)

Por TERESA LAURA ARTIEDA. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Colección de Acá y de Allá. Fuentes etnográficas, 2017. 167 páginas. ISBN 978-84-00-10258-6.

LA PUREZA ESTÁ EN LA MEZCLA, QUE ANTES QUE PURO FUE MEZCLA¹

Los estudios sobre historia de la educación argentina hasta mediados de los años 1980 no reconocían las divergencias entre lo que se consideraba propio del campo de la historia de la educación y la educación formal que trazaba los límites de lo que debía ser investigado.² El retorno al sistema político democrático, la reapertura de las universidades públicas, fundamentalmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, y la preocupación por la colonización ideológica en el ámbito escolar fueron, entre otras razones, los motores que impulsaron una nueva etapa de la historia de la educación argentina como campo disciplinar.

Atravesados por una multitud de interrogantes y problemáticas de la sociedad contemporánea, al momento de la conformación de los grupos de investigación sobre el tema en las universidades locales predominó un planteo de tipo genealógico explicativo en términos de historia total, o al menos desarrollado con mayor profundidad para el caso de la provincia de Buenos Aires, que proyectaba para el resto del país un relato predominantemente descriptivo.

¹ Esta frase, recuperada por Teresa Artieda en las reflexiones finales del libro, pertenece a una canción del grupo español Jarabe de Palo.

² Adrián Ascolani, «Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina», *Educação* 35, n.º 1 (2012): 42-53.

Desde esta perspectiva, los estudios sobre la historia de la educación argentina tenían, entre otras, dos deudas con el pasado escolar. Por un lado, el vacío analítico respecto de la organización estatal provincial y el desarrollo de las primeras instituciones sociales que, a través de las juntas protectoras de escuelas o, por intermedio de las Sociedades de Beneficencia, moldearon el proceso de escolarización en las provincias. Por el otro, la ausencia en el análisis de los pueblos indígenas. Tema escasamente explorado para el período colonial, y prácticamente invisible durante el período de formación del Estado Nación, como si verdaderamente la escuela nos hubiera convencido de que la Patagonia estaba despoblada, y que, no obstante, el gran Chaco está poblado por indios salvajes.

Creo necesaria esta introducción para hablar del libro de Teresa Laura Artieda, en términos de la relevancia académica, sí, pero fundamentalmente por el aporte social que representa para nuestra memoria colectiva el estudio de esta temática, y con esta perspectiva. En *La alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940)*, la autora analiza las imágenes acerca de los indígenas en libros de lectura escolares elaborados por maestras y maestros normales, editados en el auge del proyecto civilizatorio que entre finales del siglo XIX y los años 1940 configuró el imaginario colectivo hegemónico (de progreso) en Argentina. En este sentido, una de las preocupaciones fundamentales que organiza el estudio es develar la policromía de voces, las posiciones hegemónicas, las disrupciones y ambivalencias del relato. Al respecto, Ángel Díaz de Rada en el prólogo «Las grietas del silencio», enfatiza en el trabajo hecho con la complejidad de lo intertextual. Es decir, en el trabajo realizado para hacer explícitas las relaciones de poder que, durante años, la cultura escolar mantuvo ocultas.

Metodológicamente, el uso de los manuales escolares o libros de lectura se enmarca en procedimientos etnográficos utilizados por los historiadores para hacer una arqueología de la escuela. En este caso, son una herramienta para mostrar las concepciones de lo indígena entre los maestros. A partir de una selección de textos escolares que corresponden de 4to a 6to grado, dado el análisis que permite la extensión de las lecturas, Artieda estudia tres procesos simultáneos: la invasión del Estado nacional a los últimos territorios de los pueblos indígenas (1789-1911), la desarticulación de su modelo social y la transformación de su estatus político de pueblos soberanos a grupos étnicos sometidos, que

coincidieron con los inicios y conformación del libro de lectura moderno en el país austral. Procesos que, para la autora, pertenecen al orden de lo contextual imprescindible para entender los contenidos de los libros y la versión de la historia (sobre esos mismos procesos) que en ellos se escribía.

Artieda señala que hubo una sincronía entre el ejercicio de la violencia del aparato represivo estatal y el de la violencia simbólica, plasmado en el poder unilateral de escribir las narrativas sobre esos conflictos y, por lo tanto, de forjar las imágenes de alteridad en esos libros. Contribuyeron a la configuración de esas representaciones la literatura de frontera,³ los informes de exploradores de los territorios indígenas incorporados al dominio estatal nacional y las obras plásticas más famosas que surgieron en esa época simbolizando el avance de la civilización sobre la barbarie. También la fotografía etnográfica que había capturado retratos indígenas, y los debates encabezados por las élites políticas y los intelectuales en torno del «problema indígena», sobre qué hacer con los sobrevivientes ante el peligro de la disgregación de la nación con la llegada de inmigrantes.

Pero el proceso histórico de relaciones entre la sociedad indígena y la criolla que transcurrió en paralelo a la edición de los libros escolares aquí analizados tuvo también otros momentos. Cumpliendo con el objetivo de dar lugar a la policromía de voces, Artieda recupera procesos de distinta índole, como la incorporación del indígena a las explotaciones económicas, los nacionalismos de principios del siglo xx que promovieron replanteos acerca de las raíces de la nación y el indigenismo, igualmente necesarios para comprender las lecturas sobre los indígenas en estos libros. En este punto, la autora analiza, entre otros textos, *Isondú*, de la maestra Elina González Acha, que incluye a los indígenas dentro de las raíces nacionales, como parte de las tradiciones argentinas; o el libro de lectura *Río Nativo* de la maestra Adelina Méndez Funes de Millán, que incorpora lo indígena bajo la forma de costumbres, cuyas diferencias explica en términos culturales y ambientales. Es el análisis de estas lecturas uno de los hallazgos más interesantes de la tesis, por-

³ La literatura de frontera es un extenso corpus textual compuesto por diversos géneros narrativos, vinculado a la conquista del territorio y a la lucha contra el indio, que en Argentina se constituyó en un género en sí mismo.

que rompe con miradas lisas de trabajos similares previos, que no dan cuenta de visiones diferentes, encontradas, y en algún sentido, cosifican la complejidad de las relaciones interétnicas.

Este libro presenta un amplio repertorio de fuentes sobre el período de la gestación y consolidación de los rasgos del libro de lectura moderno en Argentina, en el marco de la conformación y expansión del sistema de instrucción pública nacional, cuyo análisis está dividido en dos partes.

Primero, *las narrativas* escolares sobre el desembarco de Cristóbal Colón, la Conquista y la evangelización, y la historia de las relaciones entre las viejas estructuras de la sociedad colonial y la criolla, fundamentalmente a finales del siglo XIX, momento de alta tensión y conflictividad. Segundo, *las imágenes* de la alteridad indígena identificadas en los discursos textuales, entre los conflictos y ocupación de los territorios indígenas durante el proceso de formación estatal nacional (1880) y la fase siguiente de sometimiento e «integración» a la sociedad nacional. Para ello, Teresa Artieda consultó cerca de cien libros editados, reeditados e impresos entre 1880 y 1940 *ca.*, en los que se identificaron aproximadamente 70 textos con 254 lecturas sobre los indígenas en Argentina y del continente americano en general.

En la primera parte del libro, la autora señala el poder instrumental de la escritura, en tanto que tiene la capacidad de conservar el pasado y al mismo tiempo comunicarlo indefinidamente, que expande el saber y por esta razón conserva una esencia colonizadora en sí misma. Y cita las palabras de una maestra indígena, de la comunidad qom del Chaco, que dice: «los libros [de lectura] fueron también como un arma secreta y silenciosa para volver a matarnos no solo ya con armas visibles sino con palabras; porque toda una generación leyó esos, lo que realmente es temible» (p. 23).

Con estas palabras, Teresa Artieda da paso a los capítulos I El desembarco de Cristóbal Colón, II Conquista y colonización, y III Conquista de los dominios indígenas en el actual territorio argentino, en los que analiza los discursos textuales.

A lo largo de los dos primeros capítulos, la clave para la autora es mostrar cómo en los libros de lectura se impugna la acción violenta de

los conquistadores, mientras no se mencionan los hechos contemporáneos. En palabras de Artieda: «se reprueba la “destrucción”, la “crueldad”, la “monstruosidad”, las “matanzas” de una conquista europea cómodamente distante» (p. 54). Esto es, teniendo en cuenta que el contexto de producción de los manuales escolares coincide con las expediciones militares en avance sobre los territorios indígenas, y las masacres llevadas a cabo para expulsarlos de sus tierras, luego de las cuales mujeres y niños eran entregados, en calidad de criados, a las familias acomodadas de los centros urbanos. Apoyados por los discursos cientificistas y darwinistas de la época, configuraron una representación de la otredad indígena en clave de *inferioridad*: bárbaros, sin lengua, religión, ley, armas, vestimenta o pudor. La mayoría de los libros analizados por la autora mantienen en silencio la obstinada resistencia de los pueblos indígenas, mientras se afanan en justificar la colonización a partir de la visión unilateral y hegemónica de las crónicas de viajes, y la acción evangelizadora de civilización.

En el capítulo III hay dos apartados. El primero, presenta una completa contextualización del momento de producción, con referencias en investigaciones clásicas y más recientes de antropología e historia relacionadas con la problemática de la frontera y las políticas estatales para los pueblos indígenas. En el apartado siguiente, Artieda reflexiona acerca de cómo ese pasado es narrado para los escolares. Pone en juego las interpretaciones que se cruzan acerca del *malón*,⁴ el papel que jugaron *los fortines*,⁵ como también, el lugar de otro actor invisible en el enfrentamiento entre la sociedad criolla y los pueblos indígenas: *las fortineras*,⁶ *las mujeres*. Identifica un proceso de cosificación del Otro en los textos, que se va naturalizando a través de una escritura distante, lejana, que dificulta el sentimiento de empatía con el indio/mujer. La reproducción de un discurso que legitima las acciones de las élites políticas para las cuales la vida indígena no tiene ningún valor, y peligro-

⁴ *Malón* o maloca es un término araucano, que alude a las tácticas defensivas de los indígenas ante la necesidad de mantener su modo de existencia o responder a operaciones represivas de las tropas coloniales o criollas.

⁵ Los *fortines* eran pequeños fuertes, ubicados en territorio no controlado por los criollos, que constituían las líneas defensivas desde donde los soldados vigilaban los campos del avance indígena.

⁶ Fortinera, cuartelera o soldadera era el nombre que se le daba a las mujeres que acompañaban la vida de los soldados en los fortines durante la expansión de la frontera contra el indio.

samente, se reproduce entre maestros y escolares, el desprecio por la vida humana. En este punto, la autora presenta un completo análisis de las representaciones de alteridad entre la pintura la «La vuelta del Malón», y el poema de Esteban Echeverría «La cautiva», por mencionar las fuentes más conocidas de entre el corpus documental presentado.

La segunda parte del libro profundiza en imágenes expresadas por medio de los discursos textuales, en sistemas de clasificación nosotros/otros, esquemas interpretativos que configuraron imaginarios sobre los indígenas. Esta parte del libro está dividida en dos capítulos. En el capítulo 4 «Imágenes de antaño», se analizan las lecturas que tratan el tiempo del desembarco de Colón y el de la llegada de los españoles al actual territorio argentino. En el capítulo 5 «Imágenes de ogaño», examina las fuentes que reflejan las distintas etapas por las que pasaron las relaciones entre los pueblos indígenas y el poder político y la sociedad «blanca» en Argentina, entre el último cuarto del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Las expresiones antaño y ogaño, fueron tomadas de un libro de lectura en el que, para su autora, los indígenas representaban lo arcaico, explica Artieda. No obstante, señala la utilidad de esas denominaciones, por un lado, la idea de distancia, y por otro, la proximidad temporal que para la sociedad «blanca» de la época suponían los indígenas de los tiempos de la conquista y la colonia, y los colectivos indígenas contemporáneos. Unos, lejanos y exóticos, y los otros, como presencia concreta se tuviera o no contacto con ellos, respectivamente.

No obstante, Artieda plantea que se buscaba instalar a través de la figura del indígena *el ícono de lo opuesto a lo mismo*. A medida que la conquista se consolidó y comenzó a ser parte del pasado, ese ícono fue vaciado de subjetividad. «Somos un objeto de decoración, un adorno vistoso y olvidado en una esquina de la sociedad, somos un cuadro. Una foto, un tejido, una artesanía, nunca un ser humano», cita la autora parafraseando al EZLN.⁷

⁷ Citado por Artieda, Teresa en la página 91. Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en México. El EZLN es una organización político-militar formada mayoritariamente por grupos indígenas de los grupos tzeltal, tzotzil, chol, tojolabal y mam del Estado de Chiapas, cuya existencia se conoció públicamente el primero de enero de 1994 a raíz del levantamiento armado mediante el cual tomó la ciudad de San Cristóbal y poblaciones aledañas.

En síntesis, en este libro la autora toma el compromiso de reflexionar acerca de la construcción de sentidos sobre lo indígena, generados por los agentes de la institución escolar o utilizados por esos agentes, durante la configuración y expansión del proyecto pedagógico argentino. Con ello señala una línea de estudios que, desde una mirada general de la nación, a partir del uso de unas fuentes concretas, los manuales escolares, sería interesante contrastar con el análisis de literaturas locales que, aunque no escolares, permitan identificar otras representaciones de lo indígena construidas desde su propia subjetividad.

Finalmente, un merecido comentario sobre la edición realizada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España que, con un cuidadoso tratamiento de las imágenes, permite a las lectoras entrar en contacto no solo con los textos y el vocabulario analizados en el libro, sino que a través de las fotografías nos acerca al discurso subliminal de esas representaciones de la alteridad indígena. Miradas frías y distantes, imágenes en blanco y negro, o caricaturas a color cuando la lejanía con los efectos de la conquista y colonización, en coincidencia con los efectos de la liquidación o expulsión de sus tierras, promovían la imagen del *buen salvaje*.

Antonela Centanni
UE-CISOR/CONICET, Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)
antonela.centanni@gmail.com

INVESTIGAR, INTERVIR E PRESERVAR EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Por LUIS A. MARQUES ALVES y JOAQUIM PINTASSILGO (coords). Porto: CITCEM/HISTEDUP, 2017, 173 páginas. ISBN 9789898351678.

Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação, coordinado por los profesores Luis A. Marques Alves (Universidade do Porto) y Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa), recoge las intervenciones que se realizaron en el marco del XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE), promovido por la Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP), la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) y la Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

El Congreso fue organizado por el Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» (CITCEM), y se celebró en la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto (Portugal) entre los días 20 y 23 de junio de 2016 bajo el lema «Investigar, Intervir e Preservar: Caminhos da História da Educação Luso-Brasileira», donde se congregaron investigadores y docentes de las comunidades científicas de ambos países dedicados al estudio de temáticas relacionadas con la historia de la educación.

Siguiendo la propuesta temática del Congreso («Investigar como un cuadro epistemológico específico que convendrá siempre revisar y precisar. Intervenir, porque, desde hace algún tiempo, importa reivindicar un espacio de intervención social. Preservar porque en la volatilidad de las cosas importa defender la cultura material escolar y exigir su permanencia física en un mundo cada vez más virtual», como explican los profesores Alves y Pintassilgo en la Introducción), se agrupan en este trabajo una selección de los textos, dos por cada eje temático, que allí se defendieron como ponencias, además de las conferencias de inauguración y de clausura:

La conferencia de inauguración estuvo a cargo del profesor Justino Magalhães, con el título de «Entre história e educação-historiografia e história da educação em Portugal e Brasil» (pp. 17-44). En ella, el catedrático del Instituto de Educação de Lisboa, establece relaciones entre «modernidad» e «institución educativa» en perspectiva histórica, resaltando los procesos que se observan en la transición del Antiguo Régimen; define el periodo ochocentista como un espacio cronológico con fenómenos educativos específicos y numerosas alianzas entre Portugal y Brasil, caracterizado por la permeabilidad de manifiestos, de pedagogías, de contenidos o de prácticas entre culturas hermanas:

En Europa y particularmente en Portugal y Brasil, destaca el autor, el tránsito de la Primera Modernidad es impensable sin la educación formal y sin la aculturación escrita y la institución escolar. Ese ciclo se caracterizó por la circulación de ideas y de modelos, la formación de bibliotecas, el establecimiento de Cátedras de Primeras Letras y de Escuelas, que multiplicaban la red municipal, conventual, domiciliaria. [...] La independencia aportó un Brasil soñado y un Brasil proyectado. El Brasil Moderno no dejó de ser producto también de la escuela y es impensable sin la institución-educación.

Entre la riqueza y variedad de aspectos que integran este texto, es necesario destacar el análisis sobre el estado de la Historia de la educación que experimenta, según su criterio, una apertura sistémica y una vitalidad nunca antes observada, generando como resultado nuevos paradigmas, emergiendo nuevos temas, construyendo nuevos objetos científicos, abriendo nuevos diálogos inter y transdisciplinarios, congregando nuevas fuentes históricas, presentando nuevos discursos, cursando diversas pragmáticas o de-construyendo y re-inventando nuevas fórmulas de representación. De todos modos, señala, algunas voces advierten sobre la prolijidad y debilidad en la producción como resultado de «inmediatismos y perspectivismos comprometedores, o de fragilidades en la dureza de la prueba, debidas a algún aligeramiento en la densidad de los discursos y a la elementalidad de los testimonios documentales», y mantiene que en lo que concierne a la historia del presente, la Historia de la educación «retrocede en la interdisciplinaridad y cede en

favor de la Sociología, de la Antropología, de la Didáctica, de la administración escolar, o circunscribe la prueba a la utilización de testimonios orales».

El texto «História da educação como arqueologia: cultura material escolar e escolarização» (pp. 45-62) de Diana Gonçalves Vidal, profesora del Departamento de Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación de la Universidad de São Paulo, que constituyó la conferencia de clausura, se estructura en tres apartados. En el primero, «La cultura material como dominio de la historia», establece la identificación de la cultura material como categoría y fuente en la investigación en historia, en una relación que cuenta ya con una cierta tradición: «la operación historiográfica en el siglo xx no podía limitarse al uso de los documentos escritos. Estaba obligada a incluir otras fuentes en el reconocimiento de la materialidad de la experiencia humana». En el segundo apartado, «Cultura material escolar y escolarización», trata de establecer nexos identitarios entre ambos conceptos: «Pensar los objetos como constitutivos de los sujetos escolares, de sus procesos de subjetivación y como agente son contribuciones traídas por los estudios de la cultura material». En el tercero, «El historiador de la educación como arqueólogo (y antropólogo)», destaca la necesidad de establecer lazos metodológicos con la antropología y la arqueología, necesarios para el estudio de la dimensión material de la historia de la educación. Además, sostiene la autora que existe una creciente preocupación entre la comunidad iberoamericana de historia de la educación por asociar a los documentos textuales otro tipo de fuentes susceptibles de ensanchar el conocimiento que se produce en este campo. De este modo, la denominada cultura material escolar se vuelve objeto de investigación, cobrando la dimensión de categoría y fuente de información para ayudar a entender de modo más completo la historia de la escuela y del proceso de escolarización llevado a cabo, en este caso, en Portugal y en Brasil. Esta incorporación suscita entre los investigadores del campo una serie de retos teóricos y metodológicos que estimulan el diálogo interdisciplinar, en especial con la antropología y la arqueología. En este sentido, parece necesario prestar atención a las aportaciones que estos otros campos pueden ofrecer a la historia de la educación.

INVESTIGAR

«Entre a pesquisa administrada e a prática do artesão: uma aventura, uma vontade, um projeto» de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (pp. 65-78), ofrece una mirada crítica sobre las exigencias que el sistema «productivista» actual impone al investigador universitario, obsesionado por los índices de impacto de la producción científica. Apunta que la investigación «administrada», condicionada por la cantidad, la premura, el volumen, el resultado y la *fungibilidad* dificultan otros modos de investigar, como la «práctica del artesano», necesaria para producir trabajos de mayor calidad, producto de la reflexión, el sosiego y la libertad de elección. Para investigar así son necesarios cuatro elementos fundamentales: el tiempo, el silencio, la soledad y la colaboración, y sostiene que es un problema transnacional, «por lo menos si observamos contextos como el portugués, el español, el italiano y el latinoamericano de modo general», al que se ha llegado como consecuencia

de habernos dejado enredar por una forma de investigación académica, burocrática y poco intelectual [...]. Burocratizamos la investigación y nos apartamos de las preguntas, de la lectura, del trabajo metódico, del rigor, pero también de la inquietud, de la osadía, de la imaginación, de la capacidad de asumir la propia ignorancia como virtud y desafío de quien investiga.

En «O governo da cognição: emergência histórica do dispositivo curricular e pedagogização do conhecimento», Jorge Ramos do Ó (pp. 79-110) centra su texto en el debate sobre la separación entre la cultura escolar y la cultura científica, entre el modo de aprender mediante la acción de investigar precedida de un «tiempo de la espera y de la duda necesario para quien desee desvelar lo oculto o prepararse para lo desconocido de modo innovador», o el de aprender mediante la acción de enseñar un conjunto predeterminado, cerrado y «lícito» de saberes «verdaderos». Este hecho es el resultado de un proceso observado en las instituciones educativas a partir del siglo XVI, donde

los emergentes sistemas de enseñanza que fueron convirtiendo a los niños y a los jóvenes en alumnos, a partir de la Reforma protestante, se convirtieron en una auténtica maquinaria escolar que subordinó de forma implacable los saberes y su transmisión

a patrones rígidos, desde la propia enseñanza superior hasta los bancos en que se aprendían las primeras letras.

Una tradición curricular que llega hasta nuestros días, cuando es difícil encontrar formas de pensar y de trabajar alternativas «en donde el aprender se subordine efectivamente al crear y el adquirir al producir».

INTERVENIR

En «In(ter)venções: a história da educação como campo disciplinar e de pesquisa», Terciane Ângela Luchese (pp. 113-130) aborda algunas cuestiones a las que desde hace unas décadas se enfrenta, a su juicio, la disciplina de Historia de la educación: «¿Que pretenden de nosotros? ¿Qué tenemos para ofrecer? ¿Cuál es nuestra función social? ¿Cómo podemos dignificar nuestra investigación?». Parece que alguna respuesta puede apuntar hacia la intervención. Por un lado, intervenir en el campo de la investigación invirtiendo en la profundidad epistemológica y en marcos teóricos más complejos; fomentar la continuidad y la calidad de la formación de los investigadores; ampliar la presencia en las redes y espacios de discusión científica y en los de definición de políticas científicas y educativas; ampliar el trabajo cooperativo y construir relaciones de reciprocidad institucional, así como entre investigadores, y aprovechar las ventajas de los avances tecnológicos. Por otro lado, intervenir en el campo de la enseñanza, movilizándolo a los estudiantes hacia el aprendizaje de la Historia de la educación, creando estrategias que fomenten el pensamiento, la reflexión y la crítica posibilitando que

la enseñanza de Historia de la Educación pueda constituirse en un espacio en donde los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos, y que, por la práctica de la investigación, del diálogo y de las intervenciones de aprendizaje, puedan ampliar los repertorios de conocimiento, las redes de significación sobre quién somos, como llegamos a lo que estamos viviendo y de qué modo construimos nuestro presente por las acciones de lo cotidiano.

Así concibe la autora la Historia de la educación: «con espíritu crítico como nos dice Duby y alertada por Febvre de que “la ciencia no se hace en una torre de marfil. Se hace a la par y al paso con la vida”».

En «História da educação: uma maneira de pensar para melhor intervir», David Justino (pp. 131-137) presenta cuestiones cruciales sobre la relación que existe entre investigación y enseñanza de la Historia de la educación, y la intervención cívica y social: «El historiador no es un mero coleccionador de hechos o un anticuario de fuentes», nos dice, pues su trabajo debe estar centrado en la revisión sistemática del pasado en sus múltiples construcciones y representaciones, y contextualizado por las condiciones y desafíos sociales y culturales del presente. El autor cita algunas vías sugeridas por el historiador Magalhães Godinho indispensables para resituar la historia y las ciencias humanas en el marco de la cultura científica: «desideologización, problematización y transdisciplinaridad», y sostiene que la Historia consiste en comprender los problemas actuales gracias a una indagación científica del pasado orientada a la preparación de tiempos venideros. Pero, ¿en qué medida esa comprensión nos capacita para poder intervenir en la educación, y concretamente en los problemas que esta propone? En primer lugar, «en el respeto de un protocolo donde los conceptos y los métodos son movilizados a partir de los problemas y de acuerdo con reglas consolidadas por los cuadros teóricos principales de las ciencias sociales y humanas»; en segundo lugar, «nos aproximamos decisivamente hacia el realismo teórico y metodológico que pretende identificar los mecanismos, procesos y contextos que encuadran los acontecimientos y situaciones particulares». Por último, «pensar históricamente los problemas sociales y humanos que se proyectan sobre el campo de la educación en la interacción con los otros campos: la sociología, la economía, la antropología, la comunicación y las propias tecnologías».

PRESERVAR

En «Pesquisa histórica e arquivos pessoais: o exemplo do arquivo Gustavo Copanema», Angela de Castro Gomes (pp. 141-151) reflexiona sobre el valor de uso público de los archivos personales, especialmente en lo que respecta a la preservación de la memoria, centrándose en el caso de un archivo particular. La autora divide su exposición en dos partes. Por un lado, aborda la relación existente entre el «descubrimiento» de los archivos de carácter personal ligado a las transformaciones observadas en el campo historiográfico brasileño a finales del siglo xx, que presenta «una profunda renovación teórica y metodológica de la disci-

plina, con el reconocimiento de la legitimidad de nuevos actores, objetos y fuentes para la investigación»; por otro, resalta las características de los archivos personales, especialmente de figuras intelectuales, tomando como ejemplo el del político brasileño Gustavo Capanema (1900-1985), figura imprescindible en el estudio de la historia de la educación del país. Capanema era natural del Estado de Minas Gerais, del que fue gobernador en 1933 y ministro de educación en 1934.

En «Preservar a herança educativa: desafios, limites e intervenção» (pp. 153-169), Margarida Louro Felgueiras presenta dos cuestiones estrechamente relacionadas. De una parte, la preservación de la herencia educativa, en la que integra el ámbito material y el inmaterial, como tema de reflexión para los historiadores e historiadoras de la educación, en un momento de debate sobre «la problemática de las fuentes históricas en sus varios soportes»; de otra parte, explora los ejes de intervención que deben ser definidos como prioritarios para los historiadores de la educación, intentando superar la dicotomía entre historia cultural e historia social, sacando el foco del ámbito social «para crear espacio a la afirmación del material, como dimensión básica del ser humano, donde cultura y sociedad se entrelazan». Afirma la autora que el patrimonio ligado a la educación conforma un conjunto de recursos heredados que deben estar al servicio de las personas, por lo que deben ponerse en valor y tratarse de modo integrado y accesible, «como parte de su derecho de participación, como ciudadanos, en la vida cultural». Pese a ser limitada nuestra responsabilidad individual, deben señalarse los peligros y dificultades que asoman en el horizonte del espacio común. Es preciso pensar alternativas y definir estrategias colectivas que contribuyan a la solución de problemas ya identificados, entre los que se encuentran la conservación de los archivos físicos, el desarrollo de un trabajo interdisciplinario junto con otras ciencias, así como la exigencia de información pública a los investigadores sobre el acceso a estas fuentes.

Por último, al final del libro se recogen unas breves notas biográficas sobre los autores y autoras de los textos que lo componen.

Xosé M. Malheiro Gutiérrez
Universidade da Coruña
xmalheiro@udc.es

EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS: ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA (1880-1915)

Por MARÍA ISABEL ORELLANA RIVERA y NICOLE ARAYA OÑATE. Santiago de Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2016. 277 páginas. ISBN 978-956-244-347-0.

Estamos ante una obra amplia, aunque el periodo temporal que contempla no excede de los treinta y cinco años. En el trabajo se enfrentan la educación y las instituciones educativas chilenas. La niñez es diferente dependiendo del contexto en el que se vive. El periodo estudiado se incardina en las primeras décadas en las que se pueden fechar los orígenes de la institucionalización de la educación de párvulos. Se encuadra dentro de la historia social de la educación por lo que aporta referencias sobre actores sociales e instituciones oficiales sin estridencias. Como se afirma en la introducción, aborda la historia de la infancia desde la educación, pero necesita y utiliza otros puntos de vista.

Dada una sociedad determinada, la chilena en este caso, y un periodo temporal concreto 1880-1915, el abordaje de un actor social, los individuos menores de 10 o 12 años, obliga a diferenciar en el mismo varias concepciones de infancia, de ahí el plural del título de la obra, *las infancias*. Resulta importante una revisión actualizada y profunda de los periodos históricos en base a estos actores, y resulta aún más importante hacerlo a la vista de nuevas fuentes documentales que la historiografía actual ha identificado como referentes. Resulta también enriquecedor que se utilicen como marco introductorio las diferentes concepciones de la infancia y de la infancia trabajadora que dibujan autores clásicos a caballo entre el siglo XVIII y el XIX. Los estudios que la obra presenta vienen enmarcados en el pensamiento de Rousseau, Fröbel, Adam Smith y Stuart Mill que, como podemos inferir, hacen una interpretación social de la problemática de la infancia.

Comienzan las autoras hablando de la toma de conciencia que se produce en Europa en el periodo citado para mostrar cómo se reciben e interpretan esas teorías en el país latinoamericano. Podemos ver, en este recorrido, cómo en países en los que las diferencias sociales son amplias, es la propia necesidad de amparo de los más desfavorecidos la que propicia la puesta en marcha temprana de instituciones destinadas a paliar las desigualdades y a reducir, en la medida de lo posible, la conflictividad de los contingentes de población implicados. Por otro lado, serán las instancias gubernamentales las que promulguen leyes que pongan en marcha instituciones, en este caso educativas, que tratan de dar amparo a esa infancia desfavorecida. Pero no sólo la propia estructura productiva del país, en este caso Chile, demanda a finales del siglo XIX y principios del XX un contingente de mano de obra que resulta difícil de cubrir por parte de la población masculina adulta. La iniciativa privada asume, en función de estas necesidades productivas, la creación de instituciones escolares para la primera infancia que tienen una doble finalidad: por un lado, dar a esa infancia unos rudimentos básicos de convivencia que permitan a esa parte de la población asumir en pocos años esa demanda de trabajo; por otro lado, y de forma más inmediata, ejercer como instituciones de guarda y custodia y permitir a las madres de los niños formar parte del contingente de mano de obra que demanda el país.

El título del libro explicita que no hay una categoría o concepción universal de la infancia, sino que es una cuestión condicionada por el tiempo y el espacio, y por tanto históricamente: una construcción social, histórica y cultural. A lo largo de las diferentes etapas, la infancia pasó del reconocimiento y normatividad dados en las culturas clásicas, a una ausencia de los mismos en la Edad Media. En la Edad Media, las representaciones iconográficas de la infancia no se diferenciaban de las de los adultos. Tampoco existía un compendio de normas que regulase la conducta de ese grupo de edad en concreto, rigiéndose por las mismas normas que el mundo adulto. Para llegar a construir el sentimiento de infancia tal y como lo conocemos hoy, en la Edad Moderna se pasó de aceptar el infanticidio y el abandono a la criminalización de estos hechos, se debilitaron los lazos no sanguíneos y se fortalecieron los lazos de parentesco.

Comienza a generarse y desarrollarse una sensibilidad específica hacia la infancia que se materializa en la combinación de un afecto que

podríamos denominar positivo, aquél que trata de dar al niño una educación y mejorar sus condiciones de vida, con otro que denominaríamos negativo, que establece para la infancia un estatuto de minoría, dependencia y separación de los adultos. Según Julia Varela, los humanistas y reformadores confieren a la infancia ciertas cualidades: los muchachos son dúctiles y maleables y están dotados de capacidad para retener lo que se les enseña. La infancia se convierte en una fuerza emergente en la que grabar las condiciones religiosas y políticas que la clase dominante quiere hacer perdurar en sus sociedades. Los niños se separan de los adultos y se les instruye en los valores de esta clase dominante. La burguesía, nuevo grupo social en ascenso, se vale de la familia para configurar un espacio privado en el que se generan afectos entre sus miembros. La preocupación máxima es la educación de los hijos, y esta educación instruye a los niños en el aprendizaje de un comportamiento reglado.¹

Todas estas concepciones se encuentran incardinadas en la sociedad europea occidental, principalmente urbana. La visión de la infancia depende del contexto en el que se analice, del grado de desarrollo de la sociedad en la que se inserte, de la perspectiva que utilicemos para su análisis y de la propia visión subjetiva del investigador, así como de otros factores. La obra que nos ocupa hace un recorrido por la infancia chilena entre 1880 hasta 1915. El periodo temporal viene justificado por los orígenes de la educación de párvulos en el país hasta la instauración de un sistema educativo institucionalizado y diferenciado por clases sociales destinado a esa etapa de la infancia.

El libro, dividido en cinco capítulos, comienza hablando del concepto de infancia y de las diferentes manifestaciones de la misma, vistas desde la historia social que va a servir de marco conceptual a la obra. La infancia multifacética del Chile del periodo de entre siglos, desde la perspectiva europea y a la luz de las teorías que llegan al país de la mano de los distintos autores y de los desarrollos legislativos que comienzan a contemplarla, arroja una serie de estampas que contrastan con dicha perspectiva. Aunque estas influencias, en cierta manera, condicionan la evolución de la etapa, el contexto de recepción va a jugar

¹ Julia Varela Fernández, «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños», *Revista de Educación* 281 (1986): 155-175.

un papel determinante. Si asumimos solo la perspectiva de la linealidad simplificamos el tiempo contextual ignorando el cultural, el biográfico y el político. Se establecen complejas relaciones entre las culturas y la economía del conocimiento. Espacio y tiempo se manifiesta unidos y es difícil separarlos.²

En el primer capítulo, titulado «Reflexiones en torno a la historicidad de la infancia», las autoras afirman que el estudio de la historia de la infancia se puede abordar desde la educación, pero necesita otros puntos de vista. La cultura sostiene la construcción social y se apela a la historia social para reescribir los fenómenos históricos. Proponen estudiar la infancia dentro del nuevo paradigma de la historia social, atendiendo a categorías como clase, género o sistemas de creencias. En Chile no existen estudios extensos sobre la infancia desde esta perspectiva y los pocos que existen son parciales. La infancia es abordada desde la historiografía chilena como parte de fenómenos más amplios, pero no como tema central. En cuanto al contexto histórico, las autoras se apoyan en los trabajos de Gabriel Salazar y Julio Pinto, que a principios de siglo publicaron una historia contemporánea de Chile desde la perspectiva de la historia social.³ Concretamente en el volumen cinco de dicha obra, *Niñez y juventud* (2002), dirigido también por Gabriel Salazar con la colaboración de María Stella Toro y Víctor Muñoz, sus autores se valen del concepto de «generaciones», que va dando forma a las experiencias de los niños y jóvenes chilenos, reconociendo sus condicionamientos clasistas culturales, así como su propia producción histórica. Por un lado, las perspectivas desde el mundo adulto, aspectos como la desigualdad de clase o género; por otro, como se ha apuntado anteriormente, la infancia que dibujan Rousseau, Adam Smith o Fröbel. Estas miradas, aplicadas al contexto chileno, quedan reflejadas en el entramado legislativo y recogidas en el derecho civil, penal y educativo del país latinoamericano.

Es en el segundo capítulo, «Problematización de la infancia en Europa y repercusiones en Chile», en el que podemos ver cómo el trabajo de las investigadoras Orellana y Araya continúa, a colación

² Robert Cowen, «Moments of time», *History of education* 31, n.º 5 (2002): 413-424.

³ Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia Contemporánea de Chile* (Santiago de Chile: Lom Ediciones, 1999-2002).

de lo afirmado anteriormente, recopilando investigaciones y escritos clásicos acerca de las características de la infancia como etapa diferenciada dentro del devenir histórico europeo. Chile busca en los países del norte y concretamente en Europa la solución a sus problemas. Apela a fundamentos filosóficos que impulsan a algunos pensadores a salvar la infancia de su propio destino. Hay un déficit demográfico, falta mano de obra. La educación tradicional no forma ni al hombre ni al ciudadano. Los responsables políticos tomarán a Francia como referente para las distintas propuestas para la educación estatal.

La transición de la manufactura a la producción industrial provoca un aumento en la demanda de mano de obra: mujeres y niños empiezan a ser vistos como mercancía. En este panorama entra en juego el manifiesto comunista de Marx y Engels para denunciar el trabajo infantil. Se cuestionan y plantean cuáles son las necesidades de los niños como potencial fuerza productiva. En países que a finales del siglo XIX se han vinculado al mercado internacional siguiendo el modelo productivo liberal, se produce una fuerte demanda de mano de obra. La paulatina aplicación de maquinaria en este nuevo tipo de desarrollo tiene como consecuencia la utilización del trabajo femenino e infantil. En el caso de Chile, sin esa mano de obra su configuración demográfica hubiera sido incapaz de asumir dichas tareas.

Pensadores liberales recomiendan al Estado asumir como ineludibles, entre otras, las obras o instituciones públicas que facilitan el comercio y la instrucción de la población. Se pone en marcha la educación de las clases populares. Sin embargo, éstas disponen de poco tiempo para dedicar a dicha tarea. Los planes para este contingente de población pasan por una instrucción diferenciada que favorecerá la reproducción de clase. A pesar de lo cual se afirma que la enseñanza será la forma de llevar a la infancia trabajadora al conocimiento de saberes que de otra forma serían ocultados.

Con la configuración de Chile como Estado nación, las líneas maestras de la educación se habían hecho patentes. Tras la Independencia, el Estado había buscado proteger, fomentar y dirigir la educación que existía en el país, utilizando y poniendo de manifiesto los argumentos del argentino Domingo Faustino Sarmiento, exilado en Chile entre

los años 1840 y 1852,⁴ respecto de las sociedades latinoamericanas y su creencia en la inferioridad de la raza: «la instrucción moraliza a las poblaciones». La puesta en marcha de la educación primaria en Chile se divide en dos periodos: 1848-1860 y 1880-1890. Concluye el capítulo exponiendo las causas y los factores que condicionan tanto la fundación como la consolidación del sistema educativo.

En una tercera parte, «La irrupción de la infancia como preocupación social y como objeto de educación», las autoras llevan ese concepto de infancia al contexto chileno. Es un tema, el que aquí se plantea, que no había sido objeto de estudio. Existen antecedentes como la obra de Jorge Rojas,⁵ que nos habla de la historia de la infancia chilena a lo largo de dos siglos, o los trabajos del profesor Iván Núñez, que dan cuenta de la historia de la educación chilena en un plano más general. Los estudios diferenciados por clases sociales se presentan en este país como un clásico cuando hablamos de educación; por tanto, la perspectiva social proporciona al contenido del libro explicaciones plausibles desde el enfoque marxista de la división del trabajo y las consecuencias de la misma en la configuración y consolidación del sistema educativo. El proceso de institucionalización educativa referido a edades tempranas contempla de forma colateral el papel de la mujer y las diferentes funciones sociales que ocupa en uno y otro contexto social. Mientras que la obra de Jorge Rojas, compuesta de dos tomos, hace un recorrido por la historia de la infancia chilena a lo largo de doscientos años, apoyando su discurso en el archivo fotográfico de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, la obra de Orellana y Araya cuenta con los fondos documentales del Museo de la Educación Gabriela Mistral, y utiliza, al igual que Rojas, la fotografía para construir el discurso.

Las primeras iniciativas de educación de la infancia corren a cargo de Domingo Faustino Sarmiento en 1844 y versan sobre la fundación

⁴ Sarmiento se había exilado en otra ocasión anterior en Chile, entre los años 1831 y 1836, si bien su labor a favor de la educación chilena se llevó a cabo en este segundo exilio, en el que asumió importantes responsabilidades, como la creación de la Escuela Normal de Maestros en 1842, primera en América Latina. Entre 1845 y 1848 el gobierno chileno lo envió a Europa y Estados Unidos para estudiar sus sistemas de educación primaria.

⁵ Jorge Rojas Flores, *Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810-2010* (Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010). Esta obra sigue un esquema dinámico similar al que años atrás adoptase José M.^º Borrás Llop (dir.), *Historia de la Infancia en la España Contemporánea (1834-1936)* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996).

de salas de asilo. El Kindergarten se implementa en Chile atendiendo a las influencias europeas. Resulta necesario destacar qué sistema se impuso y qué nociones de infancia se desprenden del mismo. Es el argentino Domingo F. Sarmiento el que, desde una perspectiva social, va a amparar la puesta en marcha en Chile de instituciones que dirigen su mirada a la infancia. Una parte fundamental de su obra viene marcada por el estudio de la educación popular. Los desarrollos legislativos que él impulsa dieron forma a los sistemas educativos argentino y chileno, se interesa por el urbanismo y los espacios, y establece todo tipo de relaciones con instituciones europeas y estadounidenses que servirán de modelo a las que se pusieron en marcha en Chile. Comprometido con sus patrias, Argentina y Chile, propicia el desarrollo comunitario y se implica en la protección de la infancia, sobre todo de la infancia más necesitada.

Los relatos recogidos en las memorias de diferentes cursos, elaboradas por las maestras y conservadas en el archivo del Museo de la Educación Gabriela Mistral, servirán para acercarnos a esa infancia y dibujar las condiciones de los niños que fueron atendidos en las distintas instituciones dependientes del Estado.

El cuarto capítulo aborda «La institucionalización de la educación inicial», la formación del profesorado, la configuración de las instituciones que se ponen en marcha con tal fin, y las peculiaridades de cada una de ellas. La dicotomía urbano-rural va a jugar un papel determinante en la construcción y perpetuación de las diferencias, más teniendo en cuenta la diversidad geográfica y orográfica del país y la convivencia de la población autóctona con los descendientes de los europeos que llegan al continente americano durante los siglos precedentes. Tenemos una burguesía emergente al tiempo que se hace necesaria la mano de obra procedente de las clases más desfavorecidas.

El último capítulo presenta, como no puede ser de otra manera, un mayor grado de concreción. Titledo «El sistema de formación inicial y los intentos por aumentar la cobertura», se centra en el Kindergarten y las distintas modalidades de esta institución que abren sus puertas en el Chile de la época. Dos tipologías conforman el panorama formativo de estas escuelas: el Curso Normal de Kindergarterinas y Kindergarten Normal. Serán las memorias y la documentación gráfica que las

acompaña las fuentes documentales que van a dar forma al relato de este último capítulo. La riqueza gráfica constituye una de las notas de identidad del libro. Las fuentes documentales, utilizadas con profusión en esta última parte, ilustran los hechos que se relatan y corroboran el discurso en cuanto a las diferentes infancias que nos presenta el relato y la propuesta educativa dirigida a cada una de ellas. Podemos citar, entre otras, revistas, publicaciones sobre educación, memorias, conferencias y documentos oficiales, así como manuscritos sobre educación infantil elaborados por las maestras del Kindergarten. Destacan entre los anteriores los libros de matrícula y los informes que, en palabras de las autoras, se pueden considerar documentos procedentes de la cotidianidad.

Las doscientas setenta y siete páginas del libro, divididas en cinco capítulos, hacen un recorrido por la configuración de la infancia, como grupo social diferenciado y con características propias, hasta las distintas concepciones de infancia en Chile a finales del siglo XIX. Este proceso condicionará posteriormente la estructura de la educación parvularia en este país. Durante el recorrido, tal como se apunta al concluir, se reconocen cinco temáticas: la necesidad o importancia del jardín infantil; cuál será la edad de inicio más adecuada para esta educación; qué recursos se van a poner a disposición para la formación de maestras, y qué papel va a jugar el Estado. Todo esto en cada una de las propuestas diferenciadas y destinadas a las clases sociales implicadas.

María José Martínez Ruiz-Funes
Universidad de Murcia
mjosemrf@um.es

LISTADO DE EVALUADORES/AS 2018

AGUIRRE LORA, María Esther – UNAM – México
AGULLÓ DÍAZ, Carme – Universitat de València – España
ALBINI, María Claudia – Universidad de Buenos Aires – Argentina
ALMEIDA AGUIAR, Antonio – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – España
ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Yasmina – Universidad de La Laguna – España (2 evaluaciones)
ARAÚJO, Marta – Universidade de Coimbra – Portugal
BALLARÍN DOMINGO, Pilar – Universidad de Granada – España
BARCELÓ BAUZA, Gabriel – Universitat de les Illes Balears – España
BLASCO GIL, Yolanda – Universitat de València – España
BOLAÑO AMIGO, María Eugenia – Universidad de Santiago de Compostela – España
BOX VARELA, Zira – Universitat de València – España
CABRERA LAFUENTE, Ana – Ministerio de Educación – España
CANALES SERRANO, Antonio Fco. – Universidad de La Laguna – España
CASTILLEJO CAMBRA, Emilio – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España
CELADA PERANDONES, Pablo – Universidad de Burgos – España
CID FERNÁNDEZ, Xose Manuel – Universidade de Vigo – España
CIVERA, Alicia – CINVESTAV – México
COMAS RUBÍ, Francisca – Universitat de les Illes Balears – España
COSTA, Anton – Universidad de Santiago de Compostela – España (2 evaluaciones)
COTELO GUERRA, Dolores – Universidade da Coruña – España
CRUZ OROZCO, José Ignacio – Universitat de València – España (3 evaluaciones)
DAVILA BALSERA, Paulí – Universidad del País Vasco – España
DELGADO CASTAÑOS, Patricia – Universidad de Sevilla – España
DIEZ MINGUELA, Alfonso – Universitat de València – España (2 evaluaciones)
DUROUX, Rose – Université Blaise Pascal Clermont Ferrand – Francia
ELIZALDE PÉREZ-GRUESO, María Dolores – CSIC – España

- FLECHA GARCÍA, Consuelo – Universidad de Sevilla – España
- GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso de – Universidade da Coruña – España
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme J. – Universidad de Murcia – España
- GRANA GIL, Isabel – Universidad de Málaga – España
- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis – Universidad de Valladolid – España
- HERRERA, Martha Cecilia – Universidad Pedagógica Nacional – Colombia
- IGELMO ZALDÍVAR, Jon – Universidad Complutense de Madrid – España
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España
- JOAO BARROSO, Jose – Universidade de Lisboa – Portugal
- JUAN BORROY, Victor Manuel – Universidad de Zaragoza – España (2 evaluaciones)
- LASPALAS PÉREZ, Francisco Javier – Universidad de Navarra – España
- LAUDO CASTILLO, Xavier – Universitat de València – España
- LISA CONCEPCIÓN, Grace – University of Asia and the Pacific – Filipinas
- LÓPEZ BAUSELA, José Ramón – Universidad de Cantabria – España
- LÓPEZ FACAL, Ramón – Universidade de Santiago de Compostela – España
- LÓPEZ GARCÍA, Santiago – Universidad de Salamanca – España
- LÓPEZ MARTÍN, Ramón – Universitat de València – España
- LÓPEZ-OCÓN, Leoncio – CSIC – España
- LUIS MARTÍN, Francisco de – Universidad de Salamanca – España
- MAGALHAES, Justino – Universidade de Lisboa – Portugal
- MALHEIRO GUTIÉRREZ, Xosé Manuel – Universidade da Coruña – España (2 evaluaciones)
- MANSO PÉREZ, Violeta – Universidad de Salamanca – España
- MARQUEZ CARILLO, Jesús – Universidad Autónoma de Puebla – México
- MARTÍN ZÚÑIGA, Francisco – Universidad de Málaga – España (2 evaluaciones)
- MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía – Universidad Autónoma del Estado de Morelos – México
- MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, María José – Universidad de Murcia – España (2 evaluaciones)
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis – Universidad de Murcia – España
- MUÑOZ SOTO, Javier – Universidad Complutense de Madrid – España
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España
- OTERO URTAZA, Eugenio – Universidade de Santiago de Compostela – España

POZO ANDRÉS, María del Mar del – Universidad de Alcalá – España
RAMÍREZ FERNÁNDEZ, Georgina – UNAM – México
RAMOS ZAMORA, Sara – Universidad Complutense de Madrid – España
REBOLLO ESPINOSA, María José – Universidad de Sevilla – España (2 evaluaciones)
RUIZ CARNICER, Miguel A. – Universidad de Zaragoza – España
SANZ ROZALEN, Vicente – Universitat Jaume I – España
SIMON, Frank – Ghent – Bélgica
SOLÁ GUSSINYER, Pere – Universitat Autònoma de Barcelona – España
STAM, Talitha – Erasmus University Rotterdam – Países Bajos
SUREDA GARCÍA, Bernat – Universitat de les Illes Balears – España
TORRES SEPTIÉN, Valentina – Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana – México
VELÁZQUEZ HERNÁNDEZ, Aurelio – Universitat de València – España
VERGARA CIORDA, Francisco Javier – Universidad Nacional de Educación a Distancia – España
VICENTE FERRIS, Jose Luis – Universidad Miguel Hernández – España
VILANOU I TORRADO, Conrad – Universitat de Barcelona – España
VILANOVA VILA-ABADAL, Francesc – Universitat Autònoma de Barcelona – España
VIÑAO, Antonio – Universidad de Murcia – España (2 evaluaciones)

